CHR. B. FLAGSTAD

# PSYCHOLOGIE DER SPRACHPÄDAGOGIK

B. G. TEUBNER · LEIPZIG · BERLIN





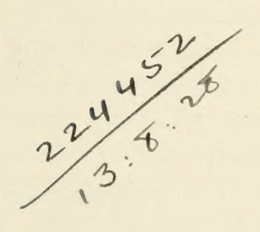
# PSYCHOLOGIE DER SPRACHPÄDAGOGIK

VERSUCHE ZU EINER DARSTELLUNG DER PRINZIPIEN DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS AUF GRUND DER PSYCHOLOGISCHEN NATUR DER SPRACHE VON

CHR. B. FLAGSTAD
ADJUNKT AN DER KÖNIGL. METROPOLITANSCHULE
KOPENHAGEN

MIT EINIGEN KÜRZUNGEN UND ÄNDERUNGEN VOM VERFASSER AUS DEM DÄNISCHEN ÜBERSETZT






VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN 1913

# VORWORT

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.

Man kann nicht behaupten, daß die Pädagogik als Wissenschaft hierzulande in besonderem Ansehen stände. Eine gewisse äußerliche Anerkennung hat sie sich zwar in den letzteren Jahren erkämpft, indem eine theoretische und praktische pädagogische Ausbildung auch für angehende Lehrer der höheren Schulen obligatorisch gemacht worden ist. Möglich ist es ja, daß diese Veranstaltung im Laufe der Zeit eine veränderte Auffassung der Bedeutung der theoretischen Pädagogik und eine lebhaftere Teilnahme an den einschlägigen Studien hervorrufen wird. Zurzeit muß es zweifellos zugegeben werden, daß Mißtrauen in Theorien und fehlende Lust, sich mit tiefer eindringenden theoretischen Erörterungen abzugeben, den innerhalb der Lehrerschaft herrschenden Standpunkt kennzeichnet. Daß die richtige Ausübung des Lehrerberufes im Grunde ausschließlich auf angeborenen Anlagen und auf Übung beruhe, ist ein Prinzip, das man allerorten aussprechen hören kann. Neue Ideen werden mit mürrischem Konservatismus oder gedankenloser Begeisterung aufgenommen. Beides entspringt aus derselben Kritiklosigkeit und hat ihren letzten Grund in der einseitigen Betrachtung von Sondergebieten, wo kein Anlaß zur Vergleichung und zur tieferen Erwägung vorliegt. Weitläufig den Nutzen des pädagogischen Theoretisierens zu erweisen, ist indessen nicht unsere Aufgabe. Es mag hier genügen, darauf hinzuweisen, daß jeder Lehrer auf Theorien fußt, selbst wenn er glaubt, sich ausschließlich von der Praxis leiten zu lassen. Jeder hat doch eine Vorstellung von dem Sinn und Zusammenhang seines Schaffens; und diese Vorstellung entspringt keineswegs unmittelbar aus prak-

tischen Erfahrungen, sondern ruht auf einer überlieferten Auffassung der zugrunde liegenden Verhältnisse und Tatsachen. Die bei der Pädagogik in Betracht kommenden Verhältnisse sind zu vielseitig und verwickelt, als daß der einzelne durch eigene Hilfe die Fäden entwirren könnte, und die Erfahrungen, die unmittelbar erlebt werden können, sind zu begrenzt und unsicher, um eine zuverlässige Richtschnur abzugeben. Die Sache liegt nicht so, daß der praktische Mann zum selbständigen Verständnis gelangt, indem er ganz voraussetzungslos anfängt, experimentiert, sich Glück und Unglück hinters Ohr schreibt, und die Ursachen mit unbefangenem Blick beurteilt, wie man sich's wohl manchmal vorstellt. Nein, er beginnt mit Anschauungen, die ihm als selbstverständlich erscheinen, weil er in denselben aufgewachsen ist; er strebt einem gleichfalls auf Überlieferung beruhenden Ziel zu, das mit jenen Anschauungen und der entsprechenden traditionellen Methode im Einklang steht. Zwischen dem Ziel, der Methode und den zugrunde liegenden Anschauungen wird meistens die beste Übereinstimmung herrschen. Und das kann nicht wundernehmen. Denn wo eine Entwickelung auf sogenanntem praktischen Wege stattfindet, wird das Ziel gewöhnlich durch die Methode bestimmt sein, d. h. die nun einmal zur Verfügung stehenden Mittel sind es, die das überhaupt als erreichbar erscheinende Ziel bestimmen. Die Auffassung der Kausalverhältnisse, die Ziel und Methode erklärlich machen sollen, wird dann den tatsächlich gegebenen Umständen angepaßt und trägt hinterher dazu bei, den Glauben an die Unveränderlichkeit dieser Verhältnisse zu befestigen. Man macht nicht nur aus der Not eine Tugend, sondern in Wirklichkeit auch eine Theorie. Und eben weil alles auf dem begrenzten Gebiete des Praktikers vorzüglich ineinander paßt, steht er in seiner Überzeugung unerschütterlich da. Im Grunde gibt es daher keine unverbesserlicheren Theoretiker als die sogenannten praktischen Leute, nur daß sie meistens ihr Theoretisieren durch Hinweis auf ihre begrenzte Praxis verdecken und sich somit in einem Kreise bewegen, aus dem sie sich nur schwer herausziehen lassen.

Aber das ist es eben, wozu auf allen Gebieten die theoretische Betrachtung, die auf einer breiteren und tieferen Grundlage ruht, als der einzelne sie sich selbst zu schaffen vermag, beitragen soll. Sie soll dem Praktiker einen unbefangeneren Blick auf diejenigen Grund-

verhältnisse geben, worauf seine Tätigkeit baut; sie soll ihm höhere Ziele und reichere Mittel anweisen. Dies soll auf ihrem Gebiete auch die pädagogische Wissenschaft leisten können und kann es zweifellos bis zu einem gewissen Grade. Wenn aber dennoch die Lehrerschaft vielfach die aus pädagogischen Studien zu erwartende reelle Ausbeute mit Skepsis betrachtet, so läßt es sich nicht leugnen, daß der Grund dazu zum Teil in der Unsicherheit der Grundlage liegt, worauf pädagogische Erörterungen gewöhnlich stattfinden, und die es ermöglicht, daß entgegengesetzte Anschauungen sich in allen möglichen Punkten mit gleicher Sicherheit vertreten lassen. Es gilt dies von den allerfundamentalsten Verhältnissen – wie wenn z. B. einer erklärt, daß man im eigentlichen Sinne überhaupt nie lernen könne, eine fremde Sprache zu sprechen, während der andere behauptet, daß man mit dem Sprechen anfangen müsse, um die Sprache überhaupt zu lernen – sowie von ganz speziellen Fragen, wenn z. B. ein Pädagog den ganzen Sprachunterricht auf Anschauungsbildern gründet, während ein anderer diese Anwendung der Bilder für den psychologischen Grundverhältnissen der Sprache überhaupt zuwiderlaufend erklärt.

Eine solche Unsicherheit herrscht tatsächlich auf dem besonderen Gebiete der Sprachpädagogik. Und der Grund dazu ist leicht erkennbar. Diejenigen Tatsachen, auf die der einzelne sich bei seinen Erwägungen stützt, und die durch unmittelbare Erfahrung oder direkte Versuche in der Schulstube gesammelt sind, müssen infolge der Natur der Sache durchgehends höchst unzuverlässig und vieldeutig sein und können deshalb weder den theoretischen Untersuchungen zum sicheren Ausgangspunkt dienen noch als Beweise gelten. Es ist unter normalen Verhältnissen nicht möglich, die zu untersuchenden Erscheinungen hinreichend zu isolieren, um mit Sicherheit den Zusammenhang zwischen ihnen angeben zu können. Wenn auch die Verfasser pädagogischer Arbeiten die Richtigkeit ihrer Anschauungen durch den Hinweis auf praktische Versuche, die sie selbst angestellt haben, und durch Angabe der gewonnenen Resultate zu erweisen versuchen, so entbehren doch solche Versuche meistens jeder wissenschaftlich überzeugenden Kraft, und werden deshalb auch nicht von anderen besonders respektiert, die nun einmal zu entgegengesetzten Auffassungen gelangt sind. Man braucht gar keinen Zweifel an der subjektiven Zu-

verlässigkeit eines Gegners zu hegen, um seinen Erfahrungen jeden Wert abzusprechen. Denn wie die Verhältnisse, unter denen pädagogische Versuche gemacht werden, einmal sind, und nach der Form, welche die darüber veröffentlichten Mitteilungen gewöhnlich tragen, ist man immer berechtigt, mit der Möglichkeit von zwei Fehlergattungen zu rechnen: 1. daß das angebliche Resultat, woraus Schlüsse gezogen werden, gar nicht vorliegt; 2. daß es zwar vorliegt, aber ganz oder teilweise durch Verhältnisse bedingt ist, die außer acht gelassen sind, so daß der behauptete kausale Zusammenhang entweder nicht existiert oder doch nur von bedingter Gültigkeit ist.

Man kann immer zweifeln, inwiefern ein angebliches Resultat auch wirklich vorliegt, weil es keine allgemein angenommenen Methoden gibt, die Resultate festzustellen. In Schriften über Methodik begnügt man sich gewöhnlich mit Aufgaben, die auf subjektivem Ermessen beruhen: das Resultat sei ein befriedigendes oder unbefriedigendes gewesen, besser oder schlechter als früher, oder habe sich in einer gesteigerten oder verringerten Fähigkeit nach dieser oder jener Richtung hin gezeigt. Das subjektive Ermessen kann richtig sein; das hilft aber nichts, wenn man nicht weiß, eine wie große objektive Gültigkeit ihm zukommt. Was einer „befriedigend" findet, ist in den Augen eines anderen „unbefriedigend", und wo einer sich über den Fortschritt an einem Punkte freut, würde ein anderer vielleicht Grund haben, über einen gleichzeitigen Rückschritt an einem anderen Punkte zu trauern, der gar nicht erwähnt ist, weil er dem Mitteiler als unwesentlich erscheint. Der Wunsch, ein gutes Resultat feststellen zu können, kann leicht dazu führen, daß Momente entgegengesetzter Art übersehen werden.

Die erste Bedingung für zuverlässige und überzeugende Resultate der theoretischen Erörterungen scheint es demnach zu sein, daß die Ergebnisse der praktischen Versuche nach allgemeingültigen Gesichtspunkten festgestellt werden, so daß nicht ohne weiteres von ihnen abgesehen werden kann. Es muß ein exakter Maßstab für die Resultate des Unterrichts geschaffen werden; die Resultate müssen zahlenmäßig ausgedrückt werden, so daß jeder Zweifel bezüglich ihrer Existenz und Art wegfällt, und ein Vergleich zwischen verschiedenen Fällen möglich wird. Was sprachliche Leistungen betrifft, ist man nun dermaßen gewohnt, sie auf den bloßen Eindruck hin zu beurteilen,

daß man vielleicht geneigt sein könnte, die Möglichkeit einer exakten Einschätzung überhaupt zu bezweifeln. Indessen dürfte eine solche kaum unübersteigbare Schwierigkeiten bieten. Die Sprachfertigkeit äußert sich in den drei folgenden Beziehungen: 1. im Umfang des Wortschatzes; 2. im Grad der Schnelligkeit, womit die Worte zur Verfügung stehen; 3. in der phonetischen, grammatischen und lexikalischen Richtigkeit, womit die Anwendung der Worte geschieht. Alle drei Dinge ließen sich nach festen Prinzipien in Zahlen ausdrücken. Im ersten Falle könnte die Zahl etwa das prozentuale Verhältnis zwischen bekannten und unbekannten Vokabeln in einem willkürlich gewählten Textstück oder von Wörtern, die zur Bezeichnung einer bestimmten Zahl von verschiedenen Gegenständen notwendig sind, ausdrücken. Was den zweiten Punkt betrifft, hat man ja wohl schon Apparate, durch welche die zwischen dem Auftauchen einer Vorstellung im Bewußtsein und der Nennung der entsprechenden fremden Vokabel, oder zwischen der Auffassung einer solchen und der Angabe des entsprechenden muttersprachlichen Wortes verlaufende Zeit sich feststellen ließe. Der Schnelligkeitsgrad ließe sich noch dazu auch durch schriftliche Arbeiten bestimmen, indem man das Verhältnis zwischen einer Anzahl unter bestimmten Bedingungen niedergeschriebener Wörter und der dazu gebrauchten Zeit feststellte. — Was die Sprachrichtigkeit betrifft, könnte es scheinen, als wären die Schwierigkeiten größer, weil man die Fehler wegen ihres höchst verschiedenen Gewichtes nicht einfach würde aufzählen können. Dem Sprachkenner und besonders dem geübten Sprachlehrer würde es indessen nicht allzu schwer fallen, eine Klassifizierung durchzuführen, aus welcher die Art der Fehler und ihrer Bedeutung in hinreichendem Maße ersichtlich wäre. Die Einschätzung der phonetischen Richtigkeit könnte durch Aufnahme phonographischer Stichproben geschehen. Allerdings würden die größten praktischen Schwierigkeiten sich wohl hier zeigen und sich nur unter ganz besonderen Verhältnissen besiegen lassen. Aber es wäre schon viel gewonnen, wenn man sich an den übrigen Punkten auf einen bestimmten Modus zur Feststellung von Unterrichtsresultaten einigen könnte. Schon der einzelne Lehrer kann erfahrungsgemäß aus einer möglichst exakten, zahlenmäßigen Untersuchung und Vergleichung der Leistungen seiner eigenen Schüler Nutzen ziehen. — Es ist aber klar, daß solche Resultate, um Bedeutung zu haben, immer

als durch Untersuchung einer größeren Anzahl Schüler gewonnene Durchschnittsergebnisse hervortreten müssen.

Wenn es nun aber auch möglich wäre, die Ergebnisse einer pädagogischen Methode objektiv festzustellen, so müßte man doch, um Rückschlüsse auf den Wert der betreffenden Methode ziehen zu können, auch die näheren Bedingungen kennen, unter welchen die Methode versucht worden ist. Es gibt hier eine Reihe wichtiger Umstände, über die man gewöhnlich völlig im unklaren bleibt, und die sich teils auf die Schüler, teils auf die Lehrer beziehen. Es gehören hierher: das Alter der Schüler und ihre allgemeine und sprachliche Bildungsstufe; die Zahl der Schüler, die zusammen unterrichtet werden; die Gesichtspunkte, aus denen die betreffende Klasse zusammengesetzt ist; ob der Unterricht aus eigenem Antrieb oder nach fremdem Willen gesucht wird; die Auffassung der Schüler vom Wesen des Unterrichts und ihr dadurch bestimmtes Verhältnis zu demselben; die bei früherem Sprachunterricht erworbenen Arbeitsgewohnheiten der Schüler; die disziplinare Beschaffenheit der Schüler; die in der Klasse und zur häuslichen Vorbereitung verfügbare Zeit und schließlich die Erfordernisse des sonstigen Unterrichts. Für den Lehrer handelt es sich um seine fachliche Veranlagung und Ausbildung, seine Energie und seine Fähigkeit, die Schüler persönlich für sich zu gewinnen.

Es ist klar, daß es in demselben Maße, in welchem die angeführten Umstände unbekannt sind, schwieriger wird, zuverlässige Schlüsse aus den Resultaten eines Unterrichts zu ziehen, mögen diese auch objektiv festgestellt sein. Und will man sich nur ungern bequemen, die von anderen gezogenen Schlüsse anzuerkennen, wird man in dem Angeführten immer Gründe genug finden, um seine Ungläubigkeit zu verteidigen. Praktisch scheint es unmöglich, über den Einfluß all der genannten Verhältnisse, einzeln genommen oder in ihrer Verknüpfung, ins Reine zu kommen, außer durch Versuche, die den Charakter des wissenschaftlichen Experiments annehmen und daher in darauf berechneten Versuchsanstalten (Schulen) vorgenommen werden müßten, wo es möglich wäre, die Bedingungen, unter denen die Versuche stattfinden sollten, festzusetzen. Dies wäre um so notwendiger, als pädagogische Versuche oft eine Reihe von Jahren zu ihrer Durchführung erfordern müssen. Dadurch steigern sich die Schwierigkeiten, die ursprünglich gegebenen Bedingungen festzuhalten, wenn die Versuche

in gewöhnlichen Schulen stattfinden sollen, die den Forderungen des praktischen Lebens zu entsprechen haben.

Die Hoffnung, pädagogische Fragen im psychophysischen Laboratorium zu lösen, wäre natürlich falsch. Denn es handelt sich hier in erster Linie nicht um Teilerscheinungen, sondern um Gesamterscheinungen, die nur im Leben selbst beobachtet werden können.

Eine Voraussetzung aber, um selbst aus den besten wissenschaftlichen Versuchen richtige Schlüsse zu ziehen — und noch mehr, wenn es sich um unvollkommene praktische Versuche und mangelhafte Mitteilungen über solche handelt — ist es unter allen Umständen, daß eine richtige Auffassung des Wesens der Sprache und der allgemeinen Bedingungen für ihre Aneignung zugrunde gelegt wird. Betrachtet man aber die sprachpädagogische Literatur, findet man durchaus keine Einigkeit in dieser Beziehung, ja nicht einmal Klarheit über die Natur der Grundprobleme. In dem seit den letzten 30 Jahren auf dem Gebiete der Sprachpädagogik herrschenden Streit werden sich doch sicher nicht wenige Punkte finden lassen, über welche man zur Einigkeit gelangen könnte, wenn man die psychologischen Grundlagen des Unterrichts etwas tiefer untersuchen und einseitige oder allzu oberflächliche Auffassungen der Grundbedingungen desselben fallen lassen wollte. Ein Studium nach dieser Richtung hin wird sowohl dazu beitragen können, alten Vorurteilen die Wurzel abzuhauen, als auch die unkritische Begeisterung für alles Neue zu dämpfen. Wenn auch eine wirklich wissenschaftliche experimentelle Untersuchung der praktischen Möglichkeiten der Sprachpädagogik in weiter Ferne stehen mag, so wird doch schon viel gewonnen sein, wenn man sich daran gewöhnt, über diese Möglichkeiten in rationeller Weise nachzudenken, und die Erfahrungen, die jeder für sich einzusammeln vermag, auf einer einigermaßen festen und breiten Basis zu erwägen.

Eine gewisse Klarheit über die Grundbedingungen des Sprachunterrichts hat indessen nicht nur Bedeutung für den Lehrer selbst in seinem Beruf. Auch für die Schüler und überhaupt für den immer wachsenden Teil der Allgemeinheit, der sich für Sprachunterricht interessiert, ist es von Wichtigkeit, daß richtige Grundanschauungen über die Natur dieses Unterrichts sich verbreiten. Ist es doch gar keine geringe Zahl der heranwachsenden Jugend, die, freiwillig oder unfreiwillig, Stunde für Stunde mit der Aneignung von Sprachkennt-

nissen verbringen muß; große Geldopfer werden auf dem Altare dieser Studien gebracht; Schulen werden errichtet und Gesetze erlassen. Es kann daher nicht ganz ohne Bedeutung sein, ob über die einschlägigen Fragen richtige oder unrichtige Vorstellungen in der Allgemeinheit herrschen. Jeder Berufsstand hat außerdem eine Stütze für die Ausübung seiner Tätigkeit darin, daß die Prinzipien, auf denen seine Wirksamkeit ruht, vom Publikum anerkannt und begriffen werden. So sehen die Ärzte mit Freude jede Verbreitung vernünftiger Aufklärung über sanitäre Grundverhältnisse; denn mag auch solche Aufklärung manchmal den Glauben an die Macht der ärztlichen Wissenschaft in gewissen Beziehungen erschüttern, so öffnet sich doch dadurch anderseits der Blick für diejenigen Gebiete, wo das Eingreifen des Arztes wirklich Nutzen stiften kann. Etwas ähnliches wird auch für den Lehrerberuf gelten.

Das im letzten Menschenalter gesteigerte Interesse am Sprachunterricht hat nun allerdings die Verbreitung gewisser allgemeiner Ideen, allein nicht immer richtiger Ideen, mit sich gebracht. Klagen hierüber werden in verschiedenen Ländern laut. H. Sweet schreibt: „In the present multiplicity of methods and text-books, it is absolutely necessary for real and permanent progress that we should come to some sort of agreement on general principles. Until this is attained — until every one recognizes that there is no royal road to languages, and that no method can be a sound one which does not fulfil certain definite conditions — the public will continue to run after one new method after the other, only to return disappointed to the old routine.“ [1]) Nicht genug aber, daß das Publikum sich durch marktschreierisch angepriesene unzweckmäßige Methoden verführen läßt [2]); es wird

---

1) The practical study of languages S. VII.

2) Es wird einem z. B. ein Reklamebüchlein zur Tür hereingeworfen zur Empfehlung einer „Sprachmethode“, die „eine Vereinigung von Theorie und Praxis“ sein soll. Es wird dem Schüler derselbe Nutzen von 100 Unterrichtsstunden ohne häusliche Arbeit versprochen, wie von 500 nach „der alten Methode“ mit Präparation. Für etwa 70 Mark soll man dieselbe Tüchtigkeit im Englischen erreichen, wie durch einen einjährigen Aufenthalt in England, dessen Kosten auf 5–6000 Mark veranschlagt werden. Die Methode hat ferner das Verlockende, daß sie keine Bücher erfordert, und daß der Lehrer – beileibe nicht die Schüler – die Arbeit tun soll. Für den Geldbeutel des Lehrers hat das System nebenbei den Vorteil, daß jeder einzelne

sich auch leicht unwillig und geringschätzend zu dem Unterricht stellen, der geboten werden kann, wodurch denn die Schwierigkeiten, womit der Unterricht schon so zu kämpfen hat, noch vermehrt werden. Das Publikum hat sich eine Reihe Schlagwörter zu eigen gemacht, die mehr oder weniger grobe Mißverständnisse enthalten, wie z. B.: „Weg mit der Grammatik!" Wie mancher Schüler meldet sich nicht zum Unterricht mit der Erklärung: „Ich habe keine Zeit auf die Grammatik zu verschwenden; ich will nur lernen mich auszudrücken" kraft der dunklen Vorstellung von einer Methode, die zu allem führt, was man braucht, unter Vermeidung „des langweiligen Grammatikpaukens". Ferner „die natürliche Methode" – man solle die fremden Sprachen lernen, wie das Kind die Muttersprache lerne; man könne sie überhaupt nicht ordentlich lernen, außer durch den Aufenthalt im betreffenden Lande; dann werde aber auch alles von selbst kommen. Ferner: „die praktische Sprache" im Gegensatz zu der „unnützen Büchersprache" oder „papiernen Sprache". „Warum", fragt ein Schüler, „müssen wir lernen, wie das heißt auf Englisch: 'Die Sonne geht auf.' Das nützt einem doch nichts im Leben." Und schließlich: Der Unterricht soll unterhaltend sein – „kein Einpauken, kein Auswendiglernen und keine Wortreihen."

Der Unterricht gehört nun einmal zu den Gebieten, wo jedermann glaubt mitsprechen zu können. Was speziell den Sprachunterricht betrifft, braucht der Lehrer nicht eben weit zu gehen, um gute Ratschläge zu erhalten; er frage nur die Schüler. Oder, falls dies mit seiner Würde unvereinbar ist, dann braucht er sich nur an irgendwelchen einigermaßen gebildeten Mitbürger zu wenden, vorausgesetzt, daß ein solcher ihm nicht aus eigenem Antrieb zuvorkommt. Für gewöhnlich spricht das Publikum sich nur mündlich aus. Wenn etwas besonders Wichtiges zu sagen ist, dann aber auch im Druck. So schreibt ein Einsender an die „Berliner Abendzeitung", voll Unmut

---

Schüler desto mehr lernt, je größer die Zahl (z. B. 120) der an der Unterrichtsstunde Teilnehmenden ist. Es kommt eben in der Schlachtzeit auf eine Wurst mehr oder weniger nicht an. – Dies ist nun die unbedingt lustige Seite der Sache. Dann liest man aber wenige Tage später in den Zeitungen, daß die Methode einem zahlreichen Publikum unter großem Beifall vorgeführt worden sei, worauf ein Lehrer(!) aufgestanden sei und dem Vortragenden im Namen der Versammlung gedankt habe.

über die in den Schulen erzielten schlechten Resultate im Französischen, u. a. auch folgendes: „Bessere Erfolge würde man erzielen, wenn man perfekt französisch sprechende Lehrer anstellt, die in den betreffenden Stunden mit den Schülern nur französisch reden. Das Auswendiglernen der Vokabeln, Konjugationen, unregelmäßigen Verben usw. muß fortfallen. An Stelle derselben und des Übersetzens ganz sinnloser Sätze sollte das Lesen guter französischer Bücher treten. Es sollen viele französische Gedichte auswendig gelernt und französische Lieder gesungen werden. Auch wäre ein Anschauungsunterricht, in französischer Sprache abgehalten, vorteilhaft. Zum Erlernen des richtigen Schreibens dient das Abschreiben und Diktieren französischer Lesestücke. Erst nach einer geraumen Zeit kann mit dem Übersetzen begonnen werden. Wenn die Lehrer nach dieser Methode arbeiten, glaube ich sicher, daß sie bessere Erfolge zu verzeichnen haben werden."

Mit solch naiver Selbstüberhebung spricht man also sogar in Deutschland, wo der Beruf des Lehrers doch ein viel größeres Ansehen genießt, als in den meisten anderen Ländern. Ein ähnliches Stück, das sich auf Ärzte oder Juristen bezöge, würde sich wohl kaum aufzeigen lassen. G. Krueger, ein Führer der konservativen Richtung der deutschen Sprachpädagogik, beklagt sich mit Bitterkeit über die Reformer als diejenigen, die dem Publikum falsche Ideen beigebracht hätten; sie haben seiner Ansicht nach mehr versprochen, als zu halten möglich sei: „Was sind die Wirkungen", sagt Krueger, „der übertriebenen Versprechungen? Daß, wo das Versprochene ausbleibt oder vielmehr das, was als das Ergebnis jedes gut geleiteten neusprachlichen Unterrichts hingestellt wird, Gevatter Schneider und Handschuhmacher über die unfähigen Lehrer herziehen. Seit Jahren macht ein Literat, der im Nebenamt auch eine englische Literaturgeschichte verfaßt hat, die Berliner Zeitungen unsicher und erzählt davon jedem, der es hören will; er machte sogar vor einiger Zeit den Vorschlag, wegen seiner Erfolglosigkeit den Unterricht in den lebenden Sprachen an unseren Schulen abzuschaffen."[1]) Einen Vorschlag, der auch nicht von besonderer Achtung vor den Pädagogen diktiert ist, macht Dr.

---

1) Wunschzettel eines Neusprachlers, Zeitschr. für engl. und franz. Unterricht Bd. III Heft 6 S. 569–570.

E. Brandes in einem Artikel über „Dansk og fremmed Sprog". Da die dänische Sprache für den internationalen Verkehr unzureichend sei und der gegenwärtige Schulunterricht zu nichts führe, gebe es wohl kein anderes Mittel, als in möglichst weiter Ausdehnung durchzuführen, daß die Kinder in den Schulen mindestens eine fremde Sprache ganz wie die Muttersprache erlernen, so daß diese Sprache ganz wie Dänisch gesprochen, gelesen, geschrieben und verstanden werde. Dies könne aus dem einfachen Grunde geschehen, weil die Kindheit für gewöhnliche Menschen die einzige Zeit wäre, wo sie imstande seien, eine Fremdsprache zur Vollkommenheit zu erlernen. Für Kinder gelte ja der merkwürdige Umstand, daß sie ohne es zu wissen, wenn nur die Sprache zu ihnen geredet werde, die Sprache ganz wie die Eingeborenen erlernen — jedermann habe diese Erfahrung gemacht. Kinder könnten in dieser Weise sogar mehrere fremde Sprachen ebenso fließend wie die Muttersprache sprechen. — Eine derartige Ordnung werde natürlich Schwierigkeiten darbieten. Man müsse eingeborene Lehrer oder besser Lehrerinnen beschaffen, die am liebsten kein Dänisch sollten sprechen können; jedenfalls müsse dies ihnen aufs strengste verboten sein.[1])

Beim Gelehrten wie beim Gevatter Schneider, überall dasselbe erhabene Besserwissen und dieselbe Zudringlichkeit. Hier ist es Pflicht des Lehrerstandes, Wandel zu schaffen. Dies hat nicht nur Bedeutung, insofern es dem Lehrer immer leichter ist, Schüler zu leiten, die sich seiner Einsicht unterordnen und von der Natur des Lehrgegenstandes richtige Vorstellungen besitzen, sondern auch weil es für das Ansehen des Lehrerstandes und somit im weiteren Sinne für die ganze Ausübung ihres Berufes innerhalb des sozialen Organismus förderlich ist. — Wenn aber Krueger den Reformern allein die Schuld an dem erwähnten Mißstande zuschiebt, so ist dies denn doch nicht völlig berechtigt. Der Grund liegt, wie H. Sweet es hervorhebt, vor allem in der innerhalb der Lehrerschaft herrschenden Uneinigkeit über die sprachpädagogischen Grundfragen. Man darf nicht fordern, daß Laien die ganze Sache sonderlich ernst nehmen sollen, solange unter den Fachleuten selbst keine festen Anschauungen herrschen. Dies muß natürlich zu der Auffassung führen, daß die Meinung des einen

---

1) Det nye Aarhundrede, Okt. 1908 S. 15.

ebensogut sei, wie die des anderen. Daß aber Uneinigkeit herrscht, liegt kaum daran, daß nicht in vielen Grundfragen Klarheit zu erzielen wäre; aber man entfaltet nach dieser Richtung hin nicht die genügenden Anstrengungen. Seit Anfang der Reformbewegung in den 80er Jahren ist ja allerdings sehr viel über sprachpädagogische Fragen geschrieben, wenn auch nicht gerade in Dänemark, wo nur eine größere Arbeit, O. Jespersen „Sprachunterricht", und vereinzelte kleinere Abhandlungen vorliegen. Man ist aber allzu ausschließlich darauf ausgegangen, die unmittelbar praktischen Fragen zu erörtern, ohne den Ausgangspunkt in einer Untersuchung der psychologischen Grundlage zu nehmen. An Arbeiten, die ganz direkt hierauf abzielen, haben wir jedenfalls nur F. Frankes „Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie" (42 Seiten) und B. Eggerts „Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Unterrichts" (74 Seiten) getroffen. Auf diese Arbeiten verweisen die radikalen Reformer, und diese Arbeiten werden von konservativer Seite bekämpft. Aber die Konservativen und die Anhänger der moderaten Reform haben augenscheinlich gar keine entsprechenden Schriften, auf die sie sich stützen könnten. Und hier liegt denn der Fehler ebensogut wie in den agitatorischen Versprechungen der Radikalen. Obwohl die angeführten Bücher wenig umfangreich sind und verschiedene Seiten der Frage außer Betracht lassen, hat man dennoch nicht versucht, sie durch eine tiefer eindringende Untersuchung der Probleme von anderen Ausgangspunkten aus zu widerlegen. Auch H. Sweet hat in seinem ausgezeichneten Buche: „The practical study of languages" nicht den Weg eingeschlagen, den zu beschreiten es unserer Ansicht nach zurzeit nottut, indem auch er nicht auf die Darstellung der einfachen psychologischen Grundlagen zurückgeht. Soll man aber zur erwünschten Einigkeit gelangen — in dem Maße, wie dies, bevor eine Lösung der letzten Schwierigkeiten auf experimentellem Wege stattgefunden hat, überhaupt möglich ist — so muß die Erörterung schon hier einsetzen. Die allgemeine Grundlage muß von jedem, der sich für die praktische Entwickelung des Sprachunterrichts interessiert, in erster Reihe von jedem Sprachlehrer durchdacht werden.

Die Erörterung der Grundprobleme des Sprachunterrichts zu fördern, sollte demnach das Ziel und die Existenzberechtigung dieses Buches bilden. Es wird versucht, diejenigen Seiten des Wesens der

Sprache darzustellen, deren Verständnis vom pädagogischen Gesichtspunkte aus von Wichtigkeit ist, und auf dieser Grundlage die Wirkung der verschiedenen Unterrichtsmittel klarzustellen und ihre Bedeutung einzuschätzen. Es ist zwar nicht möglich gewesen, alle die hier in Betracht kommenden Einzelheiten zu besprechen, ohne darüber klar zu werden, daß an vielen Punkten ein sichereres Wissen erwünscht wäre, und daß mehrere Fragen an sich eine tiefer eindringende Erörterung beanspruchen können, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich war. Indessen ist eben das ein Hauptgesichtspunkt für die Anlage dieses Buches gewesen, eine zusammenhängende Darstellung der Prinzipien des Sprachunterrichts zu geben, um den bei Erörterung sprachpädagogischer Fragen so oft vorkommenden Einseitigkeiten entgegenzuwirken, infolge deren das Kind manchmal mit dem Bade ausgeschüttet wird. Könnte diese Schrift in etwas zu einer allseitigen und gründlichen Erwägung – sine studio et ira – der Bedingungen des Sprachunterrichts beitragen, würde ihr Hauptzweck erfüllt sein.

Daß man unseren Glauben an die praktische Bedeutung solcher Erörterungen allerseits teilen sollte, darüber machen wir uns übrigens keine Illusionen. In den Augen manches Kollegen werden sie sogar total wertlos sein. Unsere Auffassung gründet sich aber auf den Umstand, daß das, was hier vorliegt, aus einer intensiven praktischen Beschäftigung mit dem Sprachunterricht entsprungen ist, und daß die hier zur Geltung gebrachten Gesichtspunkte mehr im Erlebten als im Gelesenen wurzeln. Der Zwang praktischer Bedürfnisse hat zum Theoretisieren geführt, und es handelt sich hier um eine Art von Betrachtung, um die kein Sprachlehrer ganz herum kann, ohne seiner pädägogischen Entwickelung den Gipfeltrieb abzuschneiden und dadurch den Wuchs zu hemmen. Wenn es daher auch nicht der Zweck dieser Arbeit ist, in Einzelheiten eine Anleitung zum Sprachunterricht zu geben, so legen wir doch der Erörterung der in Betracht kommenden Fragen auch eine praktische Bedeutung bei für die Ausübung des Sprachlehrerberufs, vom allgemeineren Gesichtspunkt aus betrachtet.

Aber auch bei der Beurteilung der rein theoretischen Bedeutung des Inhalts bitten wir den Leser nochmals festzuhalten, daß die Ausgangspunkte der Darstellung im praktischen Sprachunterricht gesucht sind. Dies bezieht sich auf die Auswahl derjenigen Seiten der Sprach-

psychologie, die in Betracht gezogen sind. Es muß sich hier notwendig in erster Reihe um das Verhältnis der nun einmal vorliegenden Sprache zum Mitteilenden und zum Auffassenden handeln, während Fragen, die sich an den Ursprung und Werdegang der Sprache knüpfen, im wesentlichen übergangen werden mußten. Ebenfalls hat keine Rede davon sein können, auf speziell logische und grammatische Fragen einzugehen. Anderseits aber handelt es sich doch hier um Grenzgebiete der gestellten Aufgabe, und es mag manchmal schwierig sein, die Scheidelinie richtig zu ziehen. Die hierfür notwendige Übersicht über Psychologie und Sprachwissenschaft sowie über Theorie und Praxis des Sprachunterrichts läßt sich nicht ganz leicht erwerben. Insonderheit für den praktischen Sprachlehrer könnte es deshalb als zu kühn erscheinen, sich an die vorliegende Aufgabe heranzuwagen. Und doch ist dies ohne Zweifel notwendig und berechtigt. Denn von seiten der Psychologie oder der Sprachwissenschaft darf man kaum die Initiative erwarten. Hierzu ist eben dasjenige Interesse erforderlich, das der Kampf gegen praktische Schwierigkeiten erzeugt, und der durch diesen Kampf fortwährend geübte Blick für die pädagogische Seite der sprachlichen Fragen. Wenn aber der Sprachlehrer sich auf das Gebiet jener Wissenschaften hineinwagt, ist es wenigstens möglich, daß deren berufene Vertreter sich zu einer Behandlung der Probleme herausgefordert fühlen könnten, wodurch diese nach solchen Richtungen hin gelöst werden, wo es der Sprachpädagogik zu Nutz und Frommen dient.

Ich habe beim Abschluß dieser Arbeit mehreren für Wohlwollen und Hilfe Dank zu sagen. Meinem Freund Adjunkt J a k o b  K r a r u p will ich hier aufs wärmste danken für die Ermunterung und Stütze, die er mir durch zahlreiche mündliche und schriftliche Erörterungen des Inhalts dieser Arbeit, nicht zum wenigsten bei der Veranstaltung der deutschen Ausgabe, geleistet hat, ohne daß er jedoch im geringsten als mitverantwortlich gelten soll. Wenn ich sonst niemand hier zu erwähnen wünsche, ist es, um kein Mißverständnis in bezug auf das Verhältnis der betreffenden Persönlichkeiten zu den hier dargestellten Anschauungen zu veranlassen, was in ähnlichen Fällen erfahrungsgemäß leicht eintreten kann.

CHR. B. FLAGSTAD

# INHALT



## I. DIE WORTVORSTELLUNG

### A. NATUR DER LAUTAUFFASSUNG



### B. DIE SPRACHLAUTE

C. DIE ERWEITERURG DER NATÜRLICHEN WORTVORSTELLUNG

## II. AUFBAU DER SPRACHE ALS AUSDRUCK EINES GEISTIGEN INHALTS

### A. DER SPRACHMECHANISMUS

## III. BEZIEHUNGEN DER SPRACHE ZUM GANZEN DES SEELENLEBENS

### A. BEZIEHUNGEN DES WORTES ZUM SONSTIGEN VORSTELLUNGSINHALT DES BEWUSSTSEINS

# VERZEICHNIS DER ANGEFÜHRTEN LITERATUR

Andersen, Vilhelm, Sammenfald og Beröring, i Festskrift til Vilhelm Thomsen fra Disciple, udg. i Anl. af hans femogtyveaar. Doktorjubilæum. Kbhvn. 1894.

Ballet, Gilbert, Die innerliche Sprache und die verschiedenen Formen der Aphasie, nach der 2. franz. Aufl. übers. von Dr. Paul Bongers. Leipzig u. Wien 1890, Franz Deuticke.

Bally, Ch., L'étude systematique des moyens d'expression, communication faite le 19 mai 1910 au congrès des néophilologues à Zurich. Die neueren Sprachen, Zeitschr. f. d. neusprachl. Unterr., in Verbind. mit Fr. Dörr u. A. Rambeau herausgeg. von Wilh. Viëtor. Bd. XIX (1911), Heft 1. Marburg i. H., W. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

Baumann, F., Psychologie und Reformunterricht. Zeitschr. f. französ. u. englisch. Unterr., herausgeg. von M. Kaluza, E. Koschwitz, G. Thurau in Königsberg i. Pr. Bd. III, Heft 6. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh.

Beretning fra Undervisningsinspektionen for de lærde skoler og dertil hörende Realskoler f. Aa. 1897–99.

Brandes, E., Dansk og fremmed Sprog. Det ny Aarhundrede, Maanedsskr. red. af P. Levin og P. Munch, VI. Aarg. Kbhvn. 1909.

Burkhard, Max, Über Denken und Sprechen. Die neue Rundschau, XVI. Jahrg. der freien Bühne, Heft 7, Juli 1905. Berlin, S. Fischer.

Büttner, H., Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht, ein Beitrag zur Klärung im Methodenstreit. Die neueren Sprachen Bd. XV (1907), Heft 5ff.

Claretie, J., Brichanteau comédien. La lecture illustrée, Février 1897 Paris, F. Juven & Co. éditeurs.

Delbrück, B., Grundfragen der Sprachforschung, mit Rücksicht auf W. Wundts Sprachpsychologie erörtert. Straßburg 1901, Verl. von K. J. Trübner.

Dobschall, Gertrud, Fremdsprachliche Grammatik in der Muttersprache? Die neueren Sprachen Bd. XIV, Heft 8, 1906.

Eggert, B., Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts. Berlin 1904, Verl. von Reuther & Reichard.

Forchhammer, G., Om Nödvendigheden af sikre Meddelelsesmidler i Dövstummeundervisningen med Tilbageblik paa egne tidligere Arbejder. Kbhvn. 1904, J. Frimodts Forl.

Franke, F., Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie. 4., mit der 2. und 3. gleichlautende Aufl., bevorwortet von O. Jespersen. Leipzig 1908, O. R. Reisland.

Ganzmann, O., Über Sprach- und Sachvorstellungen, ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete d. pädagog. Psychologie u. Physiologie, herausgeg. von H. Schiller u. Th. Ziehen, Bd. IV, Heft 6. Berlin 1902, Verl. von Reuther & Reichard.

Höffding, H., Psykologi i Omrids paa Grundlag af Erfaring. 5., paany gennemsete Udg. Köbhvn. og Kria 1908, Gyldendalske Bogh., Nordisk Forl.

– Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung. 2., deutsche Ausg. übers. von F. Bendixen. Leipzig 1893, O. R. Reisland.

– Om det psykologiske Grundlag for logiske Domme. D. kongl. danske Videnskabernes Selskabs Skr. 6. Række, 4. Bd. Kbhvn. 1892–99.

Jerndorff, P., Om Oplæsning, et Foredrag holdt i det pædagog. Selsk. d. 2. Nov. 1897. Kbhvn. 1901, Det nordiske Forl.

Jespersen, O., Sprogundervisning. Kbhvn. 1901, Det Schubotheske Forl.

– Growth and structure of the English language. Leipzig 1905, published by B. G. Teubner.

Kaper, J., Tysk-Dansk-Norsk Haandordbog. 2., forbedr. og forög. Udg. Kbhvn. 1885, Gyidendalske Bogh. Forl.

– Tysk Læsebog far Mellemklasserne. 6. Udg. Kbhvn. 1890, samme Forf.

Kron, K., Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis auf Grund eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten. 2., ergänzte Aufl. Marburg i. H. 1900, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

Krueger, G., Wunschzettel eines Neusprachlers. Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterr. Bd. III, Heft 6, 1904.

Lay, W., Führer durch den Rechtschreibunterricht gegründet auf psychol. Versuche u. verb. mit einer Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts. 3., verm. Aufl. Leipzig 1904, Verl. von Quelle & Meyer.

Lange, P., Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Vortrag, gehalten am 21. April 1897 auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Wurzen. Wien 1897, Verl. von Ed. Hölzel.

– Alges Lehrmethode und Lehrmittel für den französischen Unterricht mit bes. Berücksichtigung ihrer neuesten Gestaltung. St. Gallen, Fehrsche Buchh. u. Leipzig, F. Brandstätter, 1905.

Larousse, P., Dictionnaire complet illustré. 33e édition, revue et augmentée. Copenhague 1887, Andr.-Fréd. Höst et fils.

Larsen, Helga, Begrænsningens Kunst, Vor Ungdom. Tidsskr. f. Opdragel. og Undervisning. Udg. af Pædagogisk Selskab under Redaktion af Dr. Niels Bang. Juni 1909, Gyldendalske Bogh., Nordisk Forl.

Madvig, J. N., Lateinische Sprachlehre für Schulen. 4., verb. u. abgekürzte Aufl. Braunschweig 1867, F. Vieweg & Sohn.

Meringer, E., u. K. Mayer, Versprechen und Verlesen, eine psychologisch-linguistische Studie. Stuttgart 1895, G. J. Göschensche Verlagsbuchh.

Messer, A., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie, herausgeg. von H. Schiller u. Th. Ziehen. Berlin 1900, Verl. von Reuther & Reichard.

Meßmer, O., Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Samml. von Abhandl. zur psychologischen Pädagogik aus dem „Archiv für die gesamte Psychologie", herausgeg. von E. Meumann, Bd. I, Heft 1. Leipzig 1904, Verl. von W. Engelmann.

Meumann, E., Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 2., verm. Aufl. Leipzig 1908, Verl. von W. Engelmann.

Nausester, W., Das Kind und die Form der Sprache. Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie, herausgeg. von Th. Ziegler u. Th. Ziehen. Berlin 1904, Verl. von Reuther & Reichard.

Nietzsche, Friedrich, Werke. 1. Abteilung, Bd. V. Die fröhliche Wissenschaft. Leipzig 1895, Dr. u. Verl. von C. G. Naumann.

Rattke, W., Der neusprachliche Unterricht. Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts in Verbind. mit namhaften Schulmännern u. unter Mitwirk. d. Geh. Regierungsrats E. Friedrich herausgeg. von H. Gehrig. Leipzig u. Berlin 1906, B. G. Teubner.

Sallwürk, E., Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin 1908, R. Gaertners Verlagsbuchh.

Schweitzer, M. Ch., Méthodologie des langues vivantes. Notes prises aux conférences faites à la Sorbonne. Paris 1903, Librairie Armand Colin.

Stricker, S., Studien über die Sprachvorstellungen. Wien 1880, W. Braumüller.

Sütterlîn, L., Das Wesen der sprachlichen Gebilde. Kritische Bemerkungen zu W. Wundts Sprachpsychologie. Heidelberg 1902, Carl Winter.

Sweet, Henry, The practical study of languages. A guide for teachers and learners. London 1899, J. M. Dent & Co.

Thiergen, O., Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Leipzig 1902, Dr. u. Verl. von B. G. Teubner.

Thumb, A., u. K. Marbe, Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung. Leipzig 1901, Verl. von W. Engelmann.

Uhlmayer, B., Wie ist der neusprachliche Unterricht naturgemäß umzugestalten? Die neueren Sprachen Bd. XVI, 1908.

Vibæk, M., Tysk Sproglære far Gymnasiet og lignende Undervisningsanstalter. Kbhvn. og Kria. 1908, Gyldendalske Bogh., Nordisk Forl.

Walter, M., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von Dr. Wilh. Viëtor. Marburg i. H. 1901, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

Walter, M., Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag, geh. auf dem XII. allgem. deutschen Neuphilologentage zu München, Pfingsten 1906. Marburg i. H. 1907, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

— Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906–08. In demselben Verl., 1908.

Wegener, Ph., Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Halle a. S. 1885, Max Niemeyer.

Whitney, W. D., The life and growth of language. Fifth edition. London 1885, Kegan Paul, Trench & Co.

Wickerhausen, A., De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. Die neueren Sprachen Bd. XV, Heft 4, 1907.

Wilkens, Cl., Æsthetik i Omrids med særligt Heusyn til moderne Æsthetik. Kbhvn. 1888, Gyldendalske Bogh. Forl.

Wundt, W., Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwickelungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte. Erster Band: Die Sprache. 2., umgearb. Aufl. Leipzig 1904, Verl. von W. Engelmann.

— Grundzüge der physiologischen Psychologie. 4., umgearb. Aufl. In demselben Verl., 1893.

Zimmermann, O., L'enseignement méthodique du vocabulaire. Die neueren Sprachen Bd. XIX, Heft 8, 1911.

# I. DIE WORTVORSTELLUNG

## A. NATUR DER LAUTAUFFASSUNG

1. Die Wörter der Lautsprache haben — von allem Bedeutungsinhalte abgesehen — im Naturzustande zwei verschiedene Seiten. Teils sind sie Laute, teils Bewegungen, die zur Hervorbringung dieser Laute dienen. Im Kulturzustande tritt das Wort aber auch sichtbar hervor als Schrift und als Bewegungen der schreibenden Hand.

Legt man Gewicht auf größere Genauigkeit, mag hinzugefügt werden, daß auch die äußeren, sichtbaren Bewegungen der Sprachorgane und eine begleitende Gestikulation zu den das Wort bildenden Vorgängen gerechnet werden können.

Es ist klar, daß für denjenigen, der die Sprache versteht und sie mündlich und schriftlich beherrscht, Vorstellungen sich geltend machen müssen, die von diesen verschiedenen Seiten geholt sind. Daraus folgt aber nicht ohne weiteres, daß man von der Wortvorstellung als einem Komplex dieser sämtlichen, in bestimmtem Verhältnis zu einer Einheit verknüpften Elemente sprechen darf. Es könnte sein, daß die Wortvorstellung sogar bei ein und demselben Menschen unter verschiedenen Verhältnissen eine verschiedene wäre, je nachdem diese oder jene Seite besonders zur Geltung käme. Ebenfalls ist es möglich, daß bei verschiedenen Personen bedeutende individuelle Verschiedenheiten auftreten können.

Daß dies nun wirklich der Fall ist, scheint sich zu bestätigen, wenn man eine Anzahl Personen über die Art ihrer Wortvorstellungen ausfragt. Das Ergebnis einer solchen Untersuchung ist von Höffding mitgeteilt worden.[1]) Es fragt sich aber, ob eine derartige Untersuchung imstande ist, sonderlich weiter zu führen als zu der Feststellung, daß individuelle Unterschiede bestehen, die auf dem jeweiligen Vorherrschen akustischer, visueller oder motorischer Vorstellungen beruhen,

1) Psykologi i Omrids S. 196 (fehlt in der deutschen Ausgabe von 1893).

ohne daß jedoch das tiefere Verhältnis zwischen den in Frage kommenden Vorstellungselementen, von denen beim normalen Menschen wohl keines völlig ausgeschlossen sein kann, erhellt würde. Es ist schon aus dem Grunde schwierig, auf dem gedachten Wege zuverlässige Ergebnisse zu erlangen, weil es den meisten Menschen schwer zu fallen scheint, durch lange Zeit eingeübte Vorstellungsverbindungen zu analysieren (man denke z. B. nur an die Schwierigkeiten, welche phonetische Analysen oft darbieten). Aber dabei gibt es unzweifelhaft auch Vorstellungsverbindungen, die sich im strengen Sinne psychologisch nicht analysieren lassen, wegen der Innigkeit der Verbindung und des daraus entspringenden gegenseitigen Einflusses der Elemente aufeinander. Namentlich scheint dies von Verbindungen zu gelten, an denen Bewegungsvorstellungen teilnehmen. Für die Selbstbeobachtung kann in solchen Fällen einer schwächer hervortretenden Seite des Bewußtseins leicht jede Aufmerksamkeit zugunsten einer anderen entzogen werden. Es ist z. B. kaum anzunehmen, daß Menschen ohne besondere Anlagen für psychologische Analyse und ohne nähere Kenntnis der Psychologie überhaupt darauf verfallen würden, ihre Wortvorstellungen als Bewegungsvorstellungen zu bezeichnen. Sagt doch sogar G. Ballet, der die „innerliche Sprache" so eingehend behandelt, von sich selbst, daß er, erst nachdem seine Aufmerksamkeit von anderer Seite darauf gelenkt war (offenbar in einem recht vorgeschrittenen Stadium der betreffenden Untersuchungen), zu der Überzeugung gelangt sei, daß er zum motorischen Typus gehöre.[1]) — Es liegt ferner nahe, daß derjenige, für den das Schriftbild des Wortes wegen besonderer visueller Veranlagung mit großer Deutlichkeit in der Erinnerung hervortritt, übersehen mag, daß dies Gesichtsbild sich doch von vielen anderen dadurch unterscheidet, daß es ganz unmittelbar eine Lautvorstellung vertritt; denn man kann sich doch kaum das Bild eines bekannten Wortes vorstellen, ohne gleichzeitig das unmittelbare Bewußtsein zu haben, das Wort aussprechen zu können. Der Unterschied etwa zwischen arabischen Schriftzügen (wenn man kein Arabisch kann) und den uns vertrauten ist keineswegs ein bloß visueller. Aber besonders was das Verhältnis zwischen dem akustischen und dem motorischen Elemente des Wortes betrifft, scheint

---

1) Die innerliche Sprache S. 62.

Grund zu der Annahme zu sein, daß die unmittelbare psychologische Selbstbeobachtung leicht irrt, weil hier wahrscheinlich eine Verschmelzung von besonderer Innigkeit stattfindet, wo es die größten Schwierigkeiten darbietet, die Elemente auseinanderzuhalten.

Vom Gesichtspunkte der Sprachpädagogik aus ist es natürlich von Wichtigkeit, in diesem Punkte die größtmögliche Klarheit zu gewinnen. Es liegt im Wesen der Sache, daß das Bestehen bedeutender Unterschiede in der Natur der Wortvorstellung selbst zu wesentlich verschiedenen, auf individuelle Erfordernisse zugeschnittenen Unterrichtsmethoden Anlaß geben müßten. Dieser Gesichtspunkt findet sich denn auch in der pädagogischen Literatur berührt. Für gewöhnlich beruhigt man sich jedoch schnell damit, daß die Mehrzahl der Menschen, was ihre Wortvorstellungen betrifft, zu eben dem Typus gehöre, für den man selbst Vorliebe hegt, und der derjenigen Methode, der man sich aus praktischen Gründen nun einmal angeschlossen hat, entspricht. Und insoweit es sich hier um ein persönliches Ermessen handelt, kann man dem Wunsche nicht verbieten, Vater des Gedankens zu sein. Nimmt man aber wirklich solche Unterschiede von Bedeutung an, müßte die erste pädagogische Forderung doch wohl sein, daß die Schüler nach dieser Richtung hin gewissenhaft untersucht und nach ihrer verschiedenen Veranlagung eingeteilt würden. Denn es ist klar, daß eine ausgeprägte Aufnahmefähigkeit für eine bestimmte Art von Wortvorstellungen dem Schüler die Aneignung der Sprache durch Anknüpfung an eben diese Art von Vorstellungen erleichtern müßte.

Aber auch wenn man meint, daß tiefere individuelle Unterschiede in bezug auf die Art der Wortvorstellungen nicht bestehen, und daß man insofern allen Schülern gegenüber das gleiche Verfahren gebrauchen kann, so ist die Frage nach der Natur der Wortvorstellungen hiermit ja nicht erledigt. Bewußt oder unbewußt muß jeder Lehrer seinem Verfahren irgendeine bestimmte Auffassung zugrunde legen. Wenn er auch nicht vermag, seine Auffassung klar zu machen und zu begründen, so muß sie doch implizite in der angewandten Methode enthalten sein. Der unmittelbare Ausgangspunkt jedes Lehrers ist sein eigenes Verhältnis zu den Worten, wie er dies nun auch auffassen mag. Aber dies Verhältnis ist, wie oben angedeutet, nicht ganz leicht zu durchschauen. Es ist daher wichtig, durch Erwägung der Natur der sprachlichen Erscheinungen auf Grund der allgemeinen Psycho-

logie ein tieferes Verständnis der wechselseitigen Beziehungen und Bedeutung der betreffenden Vorstellungen anzustreben.

Die Auffassung, die hier als die wahrscheinlichste vertreten werden soll, ist die, daß die Wortvorstellung im wesentlichen bei allen normalen Individuen gleichartig ist, und daß die individuellen Unterschiede sich für die Selbstbeobachtung stärker geltend machen, als es ihrer wirklichen Bedeutung entspricht; daß ferner die oben genannten Vorstellungsarten alle notwendig an der Wortvorstellung teilhaben, so daß namentlich die Verbindung zwischen Lautvorstellung und Bewegungsvorstellung von besonderer Festigkeit und Bedeutung ist.

2. Die Frage über die Natur der Wortvorstellungen muß man vorläufig auf psychologischem Wege zu beantworten versuchen. Es wäre natürlich sehr erwünscht, falls man die sprachlichen Erscheinungen gleichzeitig physiologisch verfolgen könnte; vielleicht ist ein absolut sicheres Verständnis nur auf diesem Wege zu erreichen, wenn er sich einmal fahrbar zeigt. Noch ist aber die Gehirnphysiologie zu wenig vorgeschritten, als daß sie an diesem Punkte eine wirkliche Hilfe leisten könnte. Die verschiedenen Versuche, die Sprachfähigkeit zu lokalisieren, tragen nur einen rein hypothetischen Charakter und sind mehr der Forderung nach einer physiologischen Grundlage für die psychologische Auffassung als der physiologischen Untersuchung selbst entsprungen. Wundt, der die Unzulänglichkeit der Lokalisationshypothesen darlegt, sagt hierüber: „Bei dem gegenwärtigen Stande der Gehirnphysiologie ist ... überhaupt eine tiefer eindringende physiologische Funktionsanalyse völlig ausgeschlossen" und meint, die in dieser Beziehung für die Psychologie von seiten der Physiologie zu erwartende Hilfe beschränke sich auf das allgemeine Prinzip der Funktionsübung und die Zurückführung desselben auf gewisse elementare Eigenschaften der Nervenwirksamkeit.[1])

Man ist somit im wesentlichen auf eine rein psychologische Betrachtung angewiesen. Hierbei bieten sich allerdings gewisse in der Natur der Sache liegende Schwierigkeiten dar. Der Untersuchende ist in erster Reihe darauf verwiesen, sich selbst zu untersuchen und erst auf dieser Grundlage andere Personen. Ein

---

1) Die Sprache I S. 538ff. und 547.

psychologisches Verständnis im eigentlichen Sinne ist nur für unser eigenes Bewußtseinsleben möglich. Um Bewußtseinserscheinungen bei anderen zu begreifen, müssen wir sie in uns selbst wiedererzeugen können. Hierbei können, wie oben berührt, die individuellen Eigentümlichkeiten des Untersuchers, u. a. schon der Grad der Veranlagung für Selbstanalyse und die Art der Phantasiewirksamkeit, allzuviel ins Gewicht fallen, so wie man auch keine Gewißheit in bezug auf die objektive Richtigkeit der von anderen Personen über ihren Bewußtseinsinhalt gegebenen Mitteilungen hat. Diese Mängel muß man denn durch die Zuhilfenahme allgemeiner psychologischer Gesichtspunkte zu beheben suchen. Insbesondere ist es hierbei von Wichtigkeit, die Entwickelung der psychologischen Verhältnisse und die für das Entstehen derselben entscheidenden Bedingungen zu betrachten.

3. Man hat nun bei der Untersuchung des Zusammenhanges der Wortvorstellung ziemlich viel Gewicht auf die Beobachtung der pathologischen Sprachstörungen gelegt, indem man meint, daß die Natur uns hier selbst die Zusammengesetztheit der Sprachfähigkeit demonstriert habe und durch eine Art von Experiment, die nicht gut willkürlich hervorzubringen wäre, uns einen tieferen Einblick in den Komplex der Wortvorstellung erlaube. — Allzu große Bedeutung soll man jedoch, unserer Ansicht nach, dieser Seite der Untersuchung nicht beimessen. Was man den pathologischen Fällen gegenüber tut, ist in Wirklichkeit dies, daß man sie als Beweis für die schon durch Betrachtung der normalen Sprachtätigkeit gewonnene Auffassung gebraucht. Wenn man, wie Wundt[1]) und andere es tun, ein psychologisches Schema für die sprachlichen Assoziationen und die verschiedene Stärke derselben aufstellt, so läßt dieses Schema (wie Wundt es auch selbst hervorhebt) sich schon aus unseren Erfahrungen über die normale Sprache, deren Aneignung und Gebrauch herleiten. Indem nun die pathologischen Fälle durch ein solches Schema „einer psychologischen Deutung nahezu vollständig zugänglich sind“, geben sie uns gewissermaßen eine Probe auf das psychologische Rechenexempel.

Aber ebensowenig wie die pathologischen Fälle uns etwas wirklich Neues lehren können, ebensowenig ist die Probe auf die Richtigkeit der psychologischen Auffassung, die sie gewähren, eine zuver-

1) Die Sprache I S. 560.

lässige. Denn auch wo eine bestimmte psychologische Deutung naheliegt, gibt es doch meistens auch andere Möglichkeiten, und es hängt zuguterletzt von der vorgefaßten psychologischen Auffassung ab, welche Möglichkeit man vorziehen will. Was mit Sicherheit bei den Sprachstörungen beobachtet werden kann, ist nur der Wegfall oder die Beschränkung einer oder mehrerer Seiten der äußeren Sprachfähigkeit. Es ist aber nicht mit derselben Sicherheit möglich, festzustellen, wie weit diese Beschränkung oder dieser Wegfall sich nach innen erstreckt, und bis zu welchem Grade die Nachwirkung der verschwundenen Fähigkeiten auf den übrigen Inhalt des Bewußtseins gleichzeitig weggefallen ist oder sich noch geltend macht. Die pathologischen Fälle scheinen allerdings einen Zustand der Auflösung darzubieten, wo die einzelnen Komponenten der Wortvorstellung sich voneinander trennen, und wo die ursprüngliche Verbindung daher leichter erkennbar ist. Aber nur scheinbar verhält sich dies so. Es ist ebenso schwer, die pathologischen Fälle wie die normalen zu erklären, und jene bieten genau die gleichen Probleme wie diese dar. Es gibt auch keines der pathologischen Beispiele, die angeführt werden, das nicht seine Analogien in der normalen Sprachtätigkeit hätte. Der Vorteil der pathologischen Beispiele liegt demnach nur darin, daß sie uns irgendeine bestimmte Erscheinung drastischer vor Augen führen. Insoweit ist die Untersuchung der Sprachstörungen gewiß auch eine ergiebige Quelle zu Anregungen für die Sprachpsychologie gewesen, als dieselben besonders geeignet sind, Aufmerksamkeit für die Probleme zu erregen und den Weg zur Lösung anzudeuten. Aber in einer pädagogischen Arbeit ein größeres Gewicht auf die Sprachstörungen zu legen, wie dies z. B. B. Eggert tut, scheint uns doch wenig berechtigt. Man hat hier eher Grund, vor jedem Aberglauben zu warnen.

4. Die natürliche Sprache beruht auf Lautempfindungen und Bewegungen der Sprachorgane. Die Bedeutung, die man der begleitenden Mimik und Gestikulation etwa beilegen könnte, ist im Vergleich hiermit von ganz untergeordneter Bedeutung. Von weit größerer Wichtigkeit sind selbstverständlich die durch Schreiben und Lesen hinzukommenden Momente. Aber sie werden doch nur auf Grund der gesprochenen Sprache erworben. Es ist daher natürlich, diejenigen Vorstellungsverbindungen, worauf diese von Anfang an beruht, vorerst für sich zu betrachten, und dann die Erörterung der übrigen Mo-

mente daran anzuknüpfen. Vorläufig halten wir uns also an die Beziehungen der Wortvorstellung zum Laut und zur Bewegung der Sprachorgane und gehen von einer Erörterung des Wesens der Lautvorstellung im allgemeinen aus. – Vor allem müssen wir uns dabei vor Augen halten, daß alle unsere Vorstellungen in hohem Grade zusammengesetzt sind, und daß schon die Sinneseindrücke, die wir empfangen und zum Teil aufbewahren, indem wir sie nach bestimmten Qualitäten der Sinne klassifizieren, in Wirklichkeit ein Zusammenwirken der verschiedenen Sinne voraussetzen. Es macht sich hierbei ein Verhältnis geltend, das man mit einem von Höffding[1]) angewandten Bild als „psychische Chemie" bezeichnen könnte, indem die Komponenten der im Bewußtsein vorliegenden Sinneseindrücke und Vorstellungseinheiten nicht voneinander zu trennen sind, sondern zu neuen selbständigen Qualitäten verschmelzen oder sich doch wenigstens zu Einheiten verbinden, die sich nicht unmittelbar analysieren lassen. Diese Einheiten erscheinen bei der direkten Betrachtung als durch eine einzelne Sinnesqualität bestimmt, neben der die übrigen Elemente zurücktreten, indem sie sich nur durch eine Modifikation der vorherrschenden Qualität äußern.

Dieses Verschmelzen der verschiedenen Sinneseindrücke, das im entwickelten Bewußtsein vorliegt und das eigentliche Bewußtseinsleben überhaupt bedingt, kann nicht als ein ursprünglicher Zustand gelten. Es setzt voraus ein Zusammenwirken der verschiedenen Sinne, von Anfang an durch eine instinktmäßige Wahl geleitet, die durch die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der umgebenden Welt notwendig gemacht wird. Es zeigt sich hierin ein Willenselement höherre Ordnung als dasjenige, das in der bloßen Assoziation der Empfindungen und Vorstellungen zum Ausdruck kommt. Die Welt würde uns als Chaos erscheinen – wie dies vermutlich für das neugeborene Kind der Fall ist – wenn wir nicht selbst durch aktives Eingreifen die von allen Seiten auf uns einströmenden Eindrücke teils aussonderten, teils verbänden. Indem wir aber gewissen Eindrücken Aufmerksamkeit schenken und andere vorübergleiten lassen, und indem wir die Verbindung gewisser Eindrücke und Vorstellungen vorziehen,

1) Psykologi i Omrids S. 217. 2. deutsche Ausg. (Psychologie in Umrissen) S. 222.

die Verbindung zwischen anderen aber abweisen, gestaltet sich die chaotische Masse der Eindrücke zu einer Sammlung von Dingen, die, wenn sie auch vom Bewußtsein jedes für sich auf diesen oder jenen bestimmten Sinn zurückgeführt werden, doch eben nur dadurch als Dinge aufgefaßt werden, daß sie eine für uns bedeutungsvolle Einheit der verschiedenartigen Eindrücke bilden. — Diese Ausgestaltung der Umwelt hört auf keinem bestimmten Punkt der individuellen Entwickelung auf, sondern wird oft mit vollem Bewußtsein auf besonderen Gebieten das Leben hindurch fortgesetzt, so daß individuelle Unterschiede des Auffassungsvermögens die Folge davon werden. Für denjenigen z. B., der sich nicht besonders in der Beurteilung von Abständen geübt hat, wird die Grenze der Sicherheit, mit welcher Abstände unmittelbar geschätzt werden, niedriger sein als für denjenigen, der eine solche Übung besitzt. Dies will mit Bezug auf den vorliegenden Gesichtspunkt sagen, daß das Gesichtsbild des letzteren in höherem Grade aus greifbaren Dingen mit deutlich hervortretenden räumlichen Eigenschaften, nicht aus unmittelbaren Gesichtsempfindungen besteht. — Bei dem allgemeinen Bilde der Umwelt, das jeder einzelne sich in der ersten Kindheit aneignet, kann man zwar kaum von einem bewußten Willen reden. Wir werden Schritt für Schritt von dem in der uns umgebenden Welt bestehenden Verhältnis zwischen den Ursachen der Sinneseindrücke geleitet, nach welchem wir durch den Selbsterhaltungstrieb gezwungen werden, unsere Eindrücke zu ordnen und zu verbinden. Wir bewahren vorzugsweise solche Verbindungen, die sich praktisch bedeutsam für uns zeigen, und sammeln nach und nach eine Reihe typischer Vorstellungen, die für unsere Auffassung neuer Eindrücke bestimmend werden, indem wir überhaupt nur das auffassen, was diesen typischen Vorstellungen entspricht und den Charakter der Einheit hat, wobei die neuen Eindrücke teilweise durch eine Verschmelzung mit den entsprechenden typischen Vorstellungen modifiziert werden. Für unsere Auffassung und Erinnerung ist das Beziehen der Eindrücke auf typische Vorstellungen in der Regel wichtiger als die Stärke und Sonderart des Eindruckes an sich. Läßt man so z. B. den Blick über das Laub eines Gartens gleiten mit den unendlich mannigfaltigen Linien, Farbennüancen und Schattierungen, gestaltet es sich für das Bewußtsein nur in großen Zügen und hinterläßt ein unbestimmtes Erinnerungsbild großer Laubmassen;

ein einzelner kleiner, hellgrüner Fleck — ein unreifer Apfel — hat sich aber vielleicht dem Auge besonders eingeprägt und bleibt lange in der Erinnerung haften. Ähnliche Konturen und die gleiche Farbe mögen vielleicht an manchen anderen Stellen des Gartens nachgewiesen werden können; allein nur hier drängen sie sich der Aufmerksamkeit auf, weil sie in der Art verbunden sind, daß sie die aus mannigfachen Sinneseindrücken zusammengesetzte typische Vorstellung des Apfels hervorrufen.

Wir haben hiermit versucht, den Hauptgesichtspunkt anzugeben, von welchem aus die Frage über die Auffassung und Bedeutung des Lauteindruckes hier zu behandeln ist. Es gilt, Klarheit über die Beziehungen des Lauteindruckes zu den übrigen Bewußtseinselementen zu gewinnen, die Art der Verbindungen, durch welche der Laut aus dem Chaos der Eindrücke heraustritt, und den Grad der dem Lautelemente in diesen Verbindungen zukommenden Selbständigkeit zu untersuchen.

5. a) Es wird am leichtesten sein, das, worauf es hier besonders ankommt, darzustellen, indem man Analogien zwischen Gesichts- und Gehörsinn aufsucht. Für den Gesichtssinn ist das Verhältnis klarer beleuchtet und kann weniger Zweifel unterworfen sein als für den Gehörsinn. Und wenn es auch nicht möglich ist, hier so entscheidende Auffassungen aufzustellen, so ist es doch berechtigt, entsprechende Prinzipien durchzuführen zu suchen, soweit die Eigentümlichkeiten des Gehörsinnes es gestatten.

Für den Gesichtssinn beruht das Vermögen, die Eindrücke als Dinge aufzufassen, vor allem auf einer engen Verbindung zwischen Lichtempfindungen von verschiedener Intensität und Qualität und den Bewegungsempfindungen des Auges, sowie auf den entsprechenden Vorstellungsverbindungen. Hieran knüpfen sich dann ferner Bewegungsvorstellungen, die ihren Ursprung nicht im Gesichtsorgan selbst, sondern aus den übrigen Teilen des Körpers haben, sowie auch Vorstellungen, die anderen Sinnesqualitäten entsprechen. Die Verbindung zwischen diesen Elementen beginnt vom ersten Moment an, wo das Auge der Einwirkung des Lichtes ausgesetzt wird, durch die Bewegungen, die das Auge selbst auszuführen vermag, das Zusammenziehen der Pupille und die Bewegung der Augenmuskeln. Ferner erweitert sich die Verbindung zwischen Gesicht und Bewegung durch

den Trieb, den Kopf nach der Richtung des Gesichtseindruckes zu drehen, Greifbewegungen auszuführen und sich der Quelle des Eindruckes zu nähern. Der so entstandene Komplex dehnt sich schließlich auf die übrigen Sinnesempfindungen aus durch die Erfahrungen, die wir allmählich mit den gesehenen Dingen machen, indem diese den Umständen nach Gegenstände des Fühlens, Schmeckens und Riechens werden.

Die Verbindung zwischen verschiedenartigen Empfindungen und Vorstellungen, von der hier die Rede ist, ist mehr als ein einfacher Assoziationsprozeß. Wir finden hier die erwähnte psychische Chemie in voller Wirksamkeit, indem die einzelnen Elemente nicht jedes für sich im Bewußtsein hervortreten, sondern ein psychologisch unauflösliches Ganzes bilden, das vom Gesichtselement beherrscht wird. Müssen wir überhaupt nicht sagen, daß die Sinnesqualitäten auf einer Abstraktion von einheitlichen Bewußtseinszuständen beruhen, die in den gröberen Zügen sich natürlich darbietet und leicht ausführbar scheint — jedenfalls für die gewöhnlich angenommenen fünf Sinne, deren äußerlich getrennte Organe direkt auf die psychologische Abstraktion führen — während eine feinere Scheidung der Elemente in Wirklichkeit nicht stattfinden kann. Für den Gesichtssinn verhält es sich ohne Zweifel so, daß nicht nur die der Gesichtsvorstellung untergeordneten Elemente aus dem Bewußtsein verschwinden, sondern daß noch dazu die Gesichtsempfindung derart von den untergeordneten Elementen beeinflußt ist, daß wir, streng genommen, gar nicht wissen können, was denn ein reiner und ungemischter Gesichtseindruck eigentlich ist. In den vom Gesichtssinne beherrschten Vorstellungsverbindungen kann zwar der Grad der Verschmelzung für die verschiedenen Sinnesqualitäten etwas verschieden scheinen. Die innigste Verschmelzung findet statt in der Raumvorstellung, wo eine Einheit der Gesichts- und Bewegungsvorstellungen vorliegt, bei deren Auflösung wir uns überhaupt nichts denken können. Aber auch die Bestimmung des Gesichtseindruckes durch die Empfindung der verschiedenen Stoffe mittels des Tastsinnes führt eine innige Verbindung mit sich, wo es nicht leicht ist, jedem Sinne das Seine zu geben. Gewissermaßen kann man durch Entwickelung des Tastsinnes das Gesicht schärfen.[1])

1) Zur Illustration der Verschmelzung von Gesichts- und Tastvorstellungen mag folgender Fall dienen. Der Autor pflegte seinerzeit alle Tage

Für den Geschmack und den Geruch mag die Verbindung etwas lockerer sein, weil Empfindungen dieser Art nicht notwendig alle Gesichtseindrücke begleiten, es sei denn, daß man gerade in dem Fehlen der Geschmacks- und Geruchsvorstellungen beim Anblick von Metall, Stein, Holz und ähnlichem einen Beitrag zum Gesamteindruck sehen will. Es ist jedenfalls nicht ausgeschlossen, daß der Eindruck, den der Anblick eines Steines auf uns macht, in der Tat durch die Vorstellung bestimmt ist, daß es ein Gegenstand ohne Geschmack und Geruch ist.

b) Die außerordentliche Bedeutung des Gesichtssinnes für unser ganzes Vorstellungsleben beruht offenbar vor allem auf den besonders günstigen Bedingungen für das Zusammenwirken der Gesichtseindrücke und der Bewegungsempfindungen. Denn diese letzteren sind die Grundlage unseres unmittelbaren Bewußtseins von dem eigenen aktiven Eingreifen in die Umwelt, wie nun dies Eingreifen durch die Natur unserer Organe und die uns umgebenden Verhältnisse bestimmt sein mag, und werden dadurch für unsere Anpassung an diese Verhältnisse maßgebend. Das Bestreben, uns anzunähern oder uns zu entfernen, sind die beiden Grundbestimmungen unseres Verhaltens allen Eindrücken gegenüber. In der Verschmelzung von Gesichts- und Bewegungsvorstellungen haben wir nun die wesentlichste Grundlage für die Raum- und Zeitauffassung, von welcher unser

---

zu einer bestimmten Stunde an einem Hause vorüberzukommen, wo hinter einem Fenster ein lebensgroßer Porzellanhund aufgestellt war. Der Hund hätte trotz seiner Unbeweglichkeit sehr gut für einen lebendigen Hund gelten können, hätte das Fell nur nicht ein unnatürlich glänzendes und hartes Aussehen gehabt. Dieser Umstand mußte aber jeden Zweifel beseitigen, daß es ein künstlicher Hund war. Doch eines Tages sprang der Hund herab. Und von diesem Augenblick an sah das Fell des Hundes ebenso weich aus wie das jedes anderen Hundes. — Die psychologische Erklärung scheint nun die zu sein, daß die täglich wiederholte, regungslose Stellung des Hundes die Vorstellung des Porzellans und die damit verknüpfte Vorstellung von Härte und unnatürlicher Farbe hervorgerufen hat. Diese Vorstellungen haben dann die Gesichtsvorstellung derartig beeinflußt, daß der Gesamteindruck von den angenommenen Vorstellungen bestimmt wurde. Wenn es hinterher möglich war, zu „sehen“, daß das Fell doch weich war, war das nicht, weil der Gesichtseindruck an sich im geringsten verändert wäre, sondern weil die damit verbundene Tastvorstellung sich geändert hatte. Anderseits war es jedoch unmöglich, sich von dem Bewußtsein eines neuen Gesichtseindruckes freizumachen.

gesamtes Dasein abhängig ist. Außer den Vorteilen, die der äußere Bau des Auges und sein Verhältnis zu den Bewegungsorganen darbieten, muß allerdings auch hervorgehoben werden, daß die unmittelbaren Gesichtseindrücke und die daraus entspringenden Vorstellungen weniger elastischer Natur sind als Eindrücke und Vorstellungen anderer Qualitäten, insofern der Gesichtsnerv den Eindruck länger bewahrt und die Erinnerungsbilder eine bedeutende Festigkeit und Deutlichkeit besitzen. Für die Vorstellungen ist dies Verhältnis jedoch wahrscheinlich mehr in der Verbindung mit den Bewegungsempfindungen begründet als in der besonderen Natur des Gesichtssinnes an sich. Denn die Gesichtsbilder, die wir aufbewahren, sind, wie sie in der Form des Raumes hervortreten, Erzeugnisse unserer eigenen Aktivität; und, wie im vorhergehenden entwickelt, es scheint einzuleuchten, daß derjenige Vorstellungsinhalt, der auf dem vom Selbsterhaltungstriebe geleiteten Eingreifen in die umgebende Welt beruht, eine ganz besondere Bedeutung für das Bewußtseinsleben erhalten muß. —

6. a) Mit dem Gesichtssinne verglichen scheint das Gehör weit weniger günstig gestellt in bezug auf die Bildung fester, genauer und für unser Dasein bedeutungsvoller Vorstellungsverbindungen. Nur was das Gefühl (als Gegensatz zur Erkenntnis) betrifft, scheint der Gehörseindruck eine rein unmittelbare Bedeutung zu haben, die beim Gesichtssinne nichts Entsprechendes findet. Zwar stellt Höffding Gesicht und Gehör in Gegensatz zu den niederen Sinnen als fast völlig vom unmittelbaren Zusammenhang mit dem Lebensgefühl emanzipiert hin, während ihnen für die ästhetischen Gefühle eine gleichwertige Bedeutung beigelegt wird.[1]) Es scheint uns doch aber ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Sinnen, jedenfalls in erster Hinsicht, zu bestehen. So scheinen kleine Kinder, was größere Gefühlsschwingungen betrifft, sich nicht besonders durch Lichteindrücke beeinflussen zu lassen. Die Lichteindrücke erregen wohl Interesse und veranlassen Bewegungen nach der Richtung des Eindruckes, nicht aber besonders hervortretende Lust oder Unlust. Hingegen bemerkt man oft starke Gefühlsschwingungen, unmittelbar durch Lauteindrücke hervorgerufen, von deren Bedeutung das Kind infolge seiner mangelhaften Erfahrung keinen Begriff haben kann. Zwei bis drei Jahre alte

---

1) Psykologi i Omrids S. 298 (Deutsche Ausg. S. 314).

Kinder erschrecken heftig bei plötzlichen starken Lauten — es genügt das Klingeln einer elektrischen Schelle oder einer Weckuhr — und zeigen anderseits lebhafte Freude bei Gesang, Trommeln, Nachahmung von Tierstimmen, Orchestermusik u. ä. Für den Laut als Mittel zur sprachlichen Mitteilung ist dieser Umstand ohne Zweifel von nicht geringer Bedeutung, indem der Redende teils ganz unmittelbar den Angeredeten durch den Grad der Plötzlichkeit und Stärke, womit er die Stimme gebraucht, zu beeinflussen vermag, und teils schon durch den Klang der Stimme seine Stimmung auf den Teilnehmer des Gespräches übertragen kann, wodurch die Auffassung des Inhaltes der Rede vorbereitet und unterstützt wird. Hierin liegt eine Art von Wirkung, die in einer rein optischen Sprache kaum zu ersetzen wäre. Um die gleiche Wirkung wie bei einer plötzlich zugerufenen Warnung zu erzielen, müßte man wenigstens einen Blitz zur Verfügung haben, falls nicht auch die Wirkung des Blitzes auf das Gefühl im letzten Grunde auf dem nachfolgenden Donner beruht. — Als ein Plus zugunsten des Lautes könnte man noch dazu den Umstand anführen, daß die Richtung der Lautquelle im Verhältnis zum Ohre ohne besondere Bedeutung ist. Auch dies ist von Wichtigkeit für den Laut als Mittel zur sprachlichen Mitteilung. Anderseits aber hat der Laut dadurch geringere Bedeutung für die allgemeine Orientierung. Hierzu kommt noch, daß die das Ohr zusammensetzenden besonderen Organe selbständiger Bewegung wenig fähig sind, daß ferner die wichtigsten Organe im Schädel fest verkapselt liegen, daß der Bau des Ohres keine Nebeneinanderordnung gleichzeitig empfangener Eindrücke zuläßt, und daß das Gehör und Gehörsgedächtnis elastischer scheinen als der Gesichtssinn und das entsprechende Gedächtnis.

b) Aus den angegebenen Verhältnissen folgt mit Notwendigkeit, daß wir uns von vornherein den Lauteindrücken gegenüber passiver verhalten müssen als den Lichteindrücken gegenüber. Unsere Aktivität bei der Auffassung muß sich wesentlich auf Öffnung des Mundes, Anhalten des Atems und eine gewisse Kontraktion des Trommelfells, Drehen des Kopfes nach der mutmaßlichen Richtung des Lautes und Annäherung an die Lautquelle beschränken. Verschiedene Tiere haben ja, was das aktive Empfangen des Lautes betrifft, einen Vorzug vor dem Menschen an ihrem kräftig entwickelten

und beweglichen äußeren Ohr. Aber auch beim Menschen bildet sich doch schon auf der genannten Grundlage ein lautliches Raumbild, dessen Existenz man nur deshalb zu leugnen geneigt ist, weil es mit dem Gesichtsraumbild verschmilzt und von diesem aus dem Kreis der Aufmerksamkeit verdrängt wird. Und ein aus gleichzeitig auftretenden, aber getrennten Bestandteilen zusammengesetztes Lautbild ist es kaum möglich zu haben, jedenfalls nicht in der Erinnerung.[1]) Wir stellen uns mit Leichtigkeit das Gesichtsbild einer Straße mit ihrem ganzen Verkehr vor; ein entsprechendes Bild des Straßenlärms können wir aber nicht zustande bringen, wenn wir uns auch sukzessiv der wichtigsten Laute, woraus er sich zusammensetzt, erinnern können. Selbst bei der unmittelbaren Beobachtung wird die Summe der Gehörseindrücke leicht von dem einzelnen übertönt, auf welchen wir die Aufmerksamkeit besonders richten. Und die in der Erinnerung hervorgerufenen Eindrücke treten jeder für sich wie auf einem Hintergrund der Lautlosigkeit hervor.

Diese Umstände, daß wir uns kein zusammengesetztes Lautbild machen können, und daß unser aktives Bearbeiten der empfangenen Eindrücke ein beschränktes ist, verringert die Bedeutung des Lautes als Quelle eines zuverlässigen Wissens von der Umwelt. Teils lassen sich die Laute dadurch schwieriger unter sich vergleichen, und teils entsteht nicht ein so lebhaftes Wechselspiel mit dem ganzen Bewußtsein, wie es für den Gesichtssinn der Fall ist.

c) Hingegen kann man das Gehör wohl dem Gesichte an die Seite stellen in bezug auf die Auffassung von Nuancen des elementären Sinneseindruckes. Es handelt sich hierbei namentlich um die Auffassung der Klangfarben. Wie der Begriff der Klangfarbe überhaupt aufzufassen ist, läßt sich wohl nicht als abgemacht betrachten. Eine gewisse Rolle spielt doch unzweifelhaft das Vermögen, Tonhöhen zu schätzen.[2]) Indessen kann im allgemeinen nicht von einer solchen Schärfe der Auffassung die Rede sein, wie sie das feinere musikalische Ohr besitzt. Teils findet dies sich nur bei verhältnismäßig wenig

1) Eine Ausnahme, aber ganz spezieller Art, bildet jedoch das Vermögen hervorragend musikalisch begabter Menschen, sich Tonkombinationen vorzustellen.

2) G. Forchhammer, Om Nödvendigheden af sikre Meddelelsesmidler i Dövstummeundervisningen S. 252ff.

Menschen, während vielen das musikalische Gehör total abgeht. Teils sind die reinen Tonverhältnisse ja auch Kunstprodukte und spielen als solche keine Rolle für die allgemeine Auffassung unserer Umgebung. Was besonders die Sprachlaute betrifft, sei es sofort bemerkt, daß die oft vorkommende volkstümliche Anschauung, daß ein „gutes Gehör" (musikalisch) in natürlicher Verbindung mit einem feinen Sprachohr stehe, nichts auf sich hat, da ganz unmittelbare Erfahrungen deutlich zeigen, daß ein feines Ohr für die Sprache mit einem schlechten musikalischen Gehör vorkommen kann, wie auch umgekehrt. Die volkstümliche Auffassung ist hier derselben oberflächlichen Art wie diejenige, die dem Maler ein besonders „gutes Auge" beilegt, oder wie die von einem Schießlehrer aufgestellte Behauptung, ein Studierender der Mathematik müsse wegen seiner größeren Veranlagung für die Geometrie die Schußlinie leichter finden können als ein Sprachstudierender. — Für die normale Auffassung der Lautnüancen ist ein gröberes Unterscheidungsvermögen bezüglich der Tonverhältnisse offenbar vollkommen hinreichend.

d) Aber dieses Vermögen, Klangfarben zu unterscheiden, erhält augenscheinlich erst wirkliche Bedeutung für uns durch die Verbinbindung derselben mit Vorstellungen von Raum und Stoff, indem wir die Lautvorstellung mit der schon an sich zusammengesetzten Vorstellung von der Lautquelle verknüpfen. Die Vermutung, daß das neugeborene Kind die Lauteindrücke überhaupt nicht auffaßt, selbst einige Zeit nachdem die physiologische Grundlage sich entwickelt hat, scheint daher einige Wahrscheinlichkeit zu haben. Die ersten Lauteindrücke müssen einen absolut chaotischen Charakter tragen wegen des Mangels an Verbindung unter sich und mit anderen Bewußtseinselementen, und besitzen nicht die Voraussetzungen dafür, sich über die Schwelle des Bewußtseins heben zu können. Auch für den Erwachsenen ist das Überhören selbst starker Laute, wenn die Gedanken anderswo beschäftigt sind, nichts Ungewöhnliches; und bei Kindern ist es unter entsprechenden Umständen oft unmöglich, durch Anreden die Aufmerksamkeit zu erregen. Dies deutet auf eine gewisse Neigung der Lautempfindungen zur Isolation dem übrigen Bewußtseinsinhalt gegenüber. Die Verbindung zwischen Lauteindrücken und dem Bewußtsein im allgemeinen ist nicht so unmittelbar gegeben, wie es für die übrigen Sinneseindrücke der Fall ist; ihr Zustandekommen erfordert in höhe-

rem Grade eine besondere Veranlassung. So hatte ein dreijähriger Knabe schon lange Gelegenheit gehabt, die Fabrikpfeifen morgens in der Ferne ertönen zu hören, ohne daß er jemals darauf reagiert hätte. Als er aber einmal eine Reisende zum Dampfschiff begleitet und unter diesen Umständen die Dampfpfeife gehört hatte, rief er am folgenden Morgen beim Ertönen der Fabrikpfeife: „Nun fährt die Lydia weg!“ Die unmittelbare Lautempfindung enthält ursprünglich keine Momente, die den Eindruck aus der Isolation herausziehen und ihm eine der Klangwirkung entsprechende Bedeutung verleihen könnten. Aber im Laufe der individuellen Entwickelung verbinden sich durch zufällige Erfahrungen — wie im angeführten Beispiel — die gewöhnlich vorkommenden Laute mit Vorstellungen von dem Ursprungsort sowie von der Form und dem Stoff der Lautquelle. Die Assoziationen werden durch Übung so fest, daß die verschiedenen Laute ganz unmittelbar räumliche und stoffliche Vorstellungen erregen, woran in beiden Fällen Gesichtsvorstellungen sich anschließen, weil diese für den sehenden Menschen sich von Raum- und Stoffvorstellungen überhaupt nicht ausschließen lassen. Diese Verbindung gibt sich auch deutlich in sprachlichen Bezeichnungen zu erkennen. Eigentlich selbständige Lautbezeichnungen gibt es vielleicht gar nicht. Es fällt uns natürlich, Laute als „hohl“, „pfeifend“, „flötend“, „trocken“, „weich“, „hart“, „metallen“, „hölzern“ usw. zu bezeichnen. Eine Stimme scheint uns „rund“, „flach“, „gepreßt“, „leer“, „gequetscht“, „fett“, „voll“, „hell“ oder „dunkel“ usw. Den Unterschied zwischen Raum und Stoff in der Lautempfindung kann man sich verdeutlichen, wenn man z. B. den Eindruck, den Hammerschläge auf einen Stein auf uns machen, mit dem Eindruck vom Tönen einer Dampfpfeife vergleicht. Im ersteren Falle beruht ein Teil der Wirkung ohne Zweifel auf der Vorstellung von harten Gegenständen, im letzteren Falle auf der Vorstellung des hohlen Rohres. — Wenn wir uns einmal eine Reihe Lauttypen angeeignet haben, brauchen wir natürlich keine bestimmten Erfahrungen mehr, um neue Laute auf entsprechende Weise aufzufassen.

e) Was die Sprachlaute betrifft, mag hier bemerkt werden, daß der Unterschied zwischen Konsonanten und Vokalen zum Teil auf den Unterschied zwischen räumlicher und stofflicher Auffassung zurückgeführt werden kann, so daß die Konsonanten unter die erste, die Vokale unter die zweite fallen. Bei den Konsonanten überwiegt die

Empfindung des Luftstromes und der demselben sich entgegenstellenden härteren oder weicheren Hindernisse, bei den Vokalen die Vorstellung der wechselnden Formen der Mundhöhle. Es fällt deshalb auch dem Laien ganz natürlich, von „weicher“ oder „harter“ Aussprache der Konsonanten zu reden, während man die Vokale niemals in dieser Weise bezeichnen hört. Hieraus ließe es sich teilweise erklären, daß Vokale weniger leicht mißverstanden werden als Konsonanten.[1]) Denn infolge der Natur der Sache kann es bei den Konsonanten nur geringe Abwechselung in der Stoffempfindung geben, hingegen aber eine bedeutende Abwechselung der Formempfindung bei den Vokalen.

f) Untersuchen wir die uns bekannten Lauttypen (die also in Wirklichkeit Komplexe von Lauten und Eindrücken anderer Sinnesqualitäten sind), macht sich indessen noch ein Moment geltend, dem eine wesentliche Bedeutung beizulegen ist. Die Lautvorstellung ist von der Vorstellung von Bewegung begleitet. Der andauernde Ton ruft unmittelbar die Empfindung von etwas Strömendem hervor, so daß „die Flut der Töne“ und ähnliche Ausdrücke mehr als ein bloßes Bild enthalten; zugrunde liegt die vom Ton untrennbare Vorstellung einer vorwärtsschreitenden Bewegung. Aber auch interrumpierende und momentane Laute führen unvermeidlich die Vorstellung einer Bewegung mit sich. —

Dieser Umstand läßt sich nun von zwei Seiten aus erklären. Einmal liegt es wohl unmittelbar in der Natur des Lauteindruckes, daß er als eine fortgesetzte Reihe von Einwirkungen aufgefaßt wird; er löst sich für das Ohr in eine Sukzession gleichartiger Eindrücke auf und muß sich daher notwendig mit der Vorstellung einer regelmäßigen Bewegung verbinden. Dann kommt aber noch hinzu, daß wir gewohnt sind, die Ursache des Lautes in einer auch sonst wahrnehmbaren Bewegung zu finden oder jedenfalls den Laut gleichzeitig mit einer sichtbaren oder fühlbaren Bewegung aufzufassen, wenn z. B. das Kind den Dampf aus dem Rohre herausströmen sieht, während das Pfeifen ertönt. Wir charakterisieren daher auch häufig Laute durch Verben, die eine Bewegung bezeichnen; der Laut ist ein „klopfender“, „hämmernder“, „rollender“, „schnurrender“. Und Worte, die an und für

---

1) R. Meringer u. K. Mayer, Versprechen und Verlesen S. 157.

sich (wenn auch nicht nach ihrem geschichtlichen Ursprung) hauptsächlich die Art der Klangfarbe zu charakterisieren scheinen, führen doch zugleich deutliche Vorstellungen von Bewegungen mit sich. Das Wort „Knall" ruft z. B. die Vorstellung einer Explosion hervor. Vergleicht man ferner die Verben „dröhnen", „gellen" und „pfeifen", hat man einen Klimax der Geschwindigkeit.[1])

Für das Erinnerungsbild des Lautes ist die Vorstellung der Bewegung von so hervorragender Bedeutung, daß sie bei einer näheren Prüfung des Erinnerungsbildes sich sehr wohl als das vorherrschende Element geltend machen kann. In dem Erinnerungsbild des Donners z. B. ist die Vorstellung rollender Massen viel deutlicher als das Lautelement. Jedenfalls kann man sagen, daß die verschiedenen Elemente, die in ihrer Verbindung dem Laute zugerechnet werden, so fest verschmolzen sind, daß sie sich nicht auseinandertrennen lassen. Im unmittelbaren Gehörseindruck herrscht nun zwar die Lautempfindung dermaßen vor, daß wir uns der übrigen Elemente nicht ohne weiteres bewußt werden. Bei den reinen Erinnerungsbildern kann es aber zweifelhaft sein, welches Element wirklich im Vordergrunde steht, und es beruht zum Teil auf Willkür, welches Element betont werden soll. Wenn wir z. B. sagen: „Die Kugel pfiff durch die Luft", tritt die Erinnerung des Lautes ganz hinter der Vorstellung der Bewegung zurück. Indessen wäre es doch ganz sicher ein Irrtum, falls man meinen wollte, daß eine ursprüngliche Lautvorstellung ihren Charakter als solche ganz verlieren und zu einer reinen Bewegungsvorstellung übergehen könnte, wenn auch eine solche Auffassung als naheliegend erscheint. —

g) Als Ergebnis der vorhergehenden Betrachtung der Natur des Gehörsinnes und des Lauteindruckes finden wir denn folgendes: Bedingung dafür, daß der Lauteindruck mit dem übrigen Bewußtseinsinhalt in Verbindung treten und dauerhafte Vorstellungen hinterlassen soll, ist seine Verschmelzung mit Vorstellungen von Raum, Stoff und Bewegung. Der Lauteindruck bildet in Verbindung mit diesen Vor-

---

1) Bei den dänischen Verben „dröne", „skingre" und „hvine", die sich mit den angeführten deutschen nicht vollkommen decken, macht sich dies allerdings noch deutlicher geltend. — Übrigens können dieselben Verben auch die Verbindung des Lautes mit Raum und Stoff illustrieren, indem sie bzw. mit den Vorstellungen des Hohlen, Dünnen und Spitzen oder von Metall oder Luft assoziiert sind.

stellungen einen Komplex, dessen Elemente sich gegenseitig so bestimmen, daß die unmittelbare psychologische Analyse sie nicht in ihrer Reinheit auszusondern vermag. — Auf dieser Grundlage werden wir demnächst die Sprachlaute einer besonderen Betrachtung unterziehen.

## B. DIE SPRACHLAUTE

1. a) Für die Sprachlaute muß nun die im vorhergehenden erwähnte Verschmelzung offenbar besonders inniger Natur sein, weil die verschiedenen Elemente unmittelbar aus uns selbst geholt sind; unsere eigenen Organe und eigenen Bewegungen sind die Quelle der Sprachlaute. Das Kind erhält zwar frühzeitig Eindrücke von der Rede der Erwachsenen; die intimere Bekanntschaft mit dem Sprachlaut wird jedoch dadurch gestiftet, daß das Kind infolge seines Bewegungstriebes die Sprachorgane in Tätigkeit setzt. Hierbei ist es nun zwar von Anfang an die Aktivität selbst, die die Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, während der hervorgebrachte Laut weniger interessiert. Die Bedingungen sind aber doch gegeben für frühes Zustandekommen einer engen Verbindung. Wenn das Interesse am lautlichen Moment rege wird, ist dieses schon von zwei Seiten mit der Vorstellung von Bewegung verbunden. Teils meldet sich — wie bei jeder Art von Lauten — die Vorstellung einer äußeren Quelle; das Kind betrachtet und befühlt manchmal den Mund des Redenden. Teils, und das ist die Hauptsache, macht sich der Laut bemerkbar als festes Zubehör zu den eigenen Bewegungen der Brust, des Stimmbandes, der Zunge, der Lippen usw. Hieran knüpfen sich schließlich ebenso unmittelbar räumliche und stoffliche Empfindungen, die durch die Lage und gegenseitige Berührung der Sprachorgane entstehen. Da indessen für die Sprachlaute die motorische Vorstellung — die hier auf Reproduktion der Eigenbewegungen beruht — unzweifelhaft von überwiegender Bedeutung ist, werden wir uns an diese halten, und wo kein besonderer Grund ist, die übrigen Elemente hervorzuheben, diese ohne spezielle Erwähnung lassen. Die Annahme, daß sie tatsächlich mit einer gewissen selbständigen Bedeutung da sind, haben wir schon oben begründet. Es liegt aber in der Natur der Bewegungsempfindungen und -vorstellungen, daß sie gerade in diesem Falle sich mit den Raum- und

Stoffvorstellungen derart verbinden werden, daß es eine undankbare Arbeit wäre, diese Elemente streng von ihnen aussondern zu wollen. Die motorischen Empfindungen können ja in Wirklichkeit nicht als Empfindungen der Bewegung an sich aufgefaßt werden, sondern als Eindrücke, die durch die wechselnden Zustände und Lagen der Muskeln und Gelenke hervorgebracht werden[1]), so wie auch die motorischen Vorstellungen auf Reproduktion dieser Eindrücke beruhen. Die Raumvorstellung beruht wiederum auf Bewegungsvorstellungen, und die Stoffempfindung muß ebenfalls teilweise in denselben Eindrücken wie die Bewegungsempfindung begründet sein. Höffding erwähnt z. B. die Rauheitsempfindung (die wir als eine Art Stoffempfindung bezeichnen würden) als mit der Bewegungsempfindung nahe verwandt. Da nun also für die Sprachlaute die sich anknüpfenden Bewegungs-, Raum- und Stoffvorstellungen sämtlich ihre Hauptquelle in denselben Organen haben, müssen sie notwendig so unlöslich ineinander verschlungen sein, daß wir sie praktisch als Einheit behandeln dürfen.

b) Die Verbindung, die im Sprachlaut zwischen dem Lauteindruck und unseren Bewegungsvorstellungen stattfindet, bildet in seinem Ursprung und seiner Wirkung insofern eine Parallele zur Verbindung zwischen Lichteindruck und Bewegung, als der Sinneseindruck in beiden Fällen seinen eigentümlichen Charakter durch die Verbindung mit der Bewegungsvorstellung erhält, und ein aktiv subjektives Element sich in beiden Fällen geltend macht, indem wir den Sinneseindruck einer Bearbeitung durch unsere Bewegungsvorstellungen unterziehen. Auf dem Bestehen dieser Verbindung beruht es, daß die Sprachlaute nicht in chaotischer Verwirrung an unserem Ohre vorüberziehen, sondern in ihrer verhältnismäßig feinen Nüancierung aufgefaßt werden können; anderseits folgt aber auch daraus, daß wir für die Auffassung fremder Sprachlaute von den uns bekannten abhängig sind und in Wirklichkeit diese nur teilweise richtig zu hören vermögen.

c) Nach der dargestellten Auffassung des Wesens des Gehörsinnes wäre es nicht denkbar, daß die feinen Nüancen der Sprachlaute bei der Schnelligkeit ihrer Aufeinanderfolge uns zum Bewußtsein kommen könnten, falls nicht jede kleinste Änderung des Laut-

1) Höffding, Psykologi i Omrids S. 153 ff. (Deutsche Ausg. S. 155).

stromes ein intimes Verhältnis zum Hörenden hätte, ihn sozusagen unmittelbar an seine eigenen Taten mahnte. Diese Taten sind das zu automatischer Sicherheit eingeübte System von Bewegungen der Sprachorgane, mittels deren wir uns gegenseitig Mitteilungen machen. Aber das Verhältnis zwischen Laut und Bewegungsvorstellung ist nicht wie das zwischen einem Signal und einer entsprechenden verabredeten Bewegung. Laut und Bewegung sind Momente einer und derselben Gesamtvorstellung, so daß die Bewegungsvorstellung unmittelbar mit dem Laut gegeben ist und die Lautvorstellung mit der Bewegung. Einen Sprachlaut hören ist also eo ipso sich die Artikulation desselben vorzustellen, und einen Sprachlaut artikulieren ist gleichzeitig sich denselben als gehört vorzustellen. Einen unmittelbaren Eindruck dieses Verhältnisses kann man sich in ganz einfacher Weise verschaffen, worauf wir unten (S. 28) zurückkommen werden.

Im Verhältnis zu der Unendlichkeit der in der Natur vorkommenden Lautkombinationen und der unendlichen Menge, die wir uns durch künstliche Mittel hervorgebracht denken können, sind die von den Sprachorganen dargebotenen Möglichkeiten eng begrenzt. Innerhalb dieser Möglichkeiten ist es wiederum nur eine geringe Zahl, die jede einzelne Sprache verwendet. Und auf eine entsprechend geringe Zahl beschränkt sich ursprünglich die Möglichkeit des richtigen Hörens. In demselben Grade wie Lauteindrücke sich von den uns bekannten Sprachlauten entfernen, wird ihre Auffassung in einer den Sprachlauten entsprechend nüancierten Form schwieriger. Es ist schon schwer, richtig zu hören, wenn es sich um die Laute fremder Sprachen handelt; noch schwerer aber, wenn von Tierstimmen die Rede ist; und anderen Naturlauten – wie z. B. dem Brausen des Meeres, dem Rieseln der Quelle, Waffenlärm – gegenüber stockt eigentlich jeder Versuch, die Nüancen aufzufassen, ob wir schon das Gefühl haben, daß sie einen Reichtum an solchen besitzen, und es auch wahrscheinlich sein mag, daß ein großer Teil dieser Nüancen ihrem Ursprung und allgemeinen Charakter nach unseren Vokalen und Konsonanten an die Seite gestellt werden könnten. – Daß wir nun tatsächlich in bezug auf die Auffassung fremder Laute von den in der eigenen Sprache vorliegenden Typen abhängig sind, wird allgemein zugegeben. Wundt, dessen Auffassung des Verhältnisses zwischen Laut und Bewegung im übrigen nicht ganz mit der hier gegebenen Darstellung zusammenfällt, be-

zeichnet diese Abhängigkeit als ein „Hineinhören“ und führt Beispiele an, welche zeigen, wie Vogelstimmen sich für die Auffassung nationalen Sprachlauten willkürlich anpassen. Man sieht, daß die Sprache einer deutschen Nachtigall stark an Deutsch erinnert, die einer polnischen aber an Polnisch.[1]) Charakteristisch sind auch einige von Wundt angeführte Proben verschiedener Auffassung von den Lallsilben der Säuglinge.[2]) Von einem Deutschen werden solche Laute angegeben wie: am, ma, ör, rö, ar, ra, hu, na, om, in, ah usw. Ein Engländer gibt an: eng, grrr, bowo, äng, diddle, ing, bow-wow, th usw. Der lautliche Charakter der beiden Sprachen äußert sich deutlich in diesen Silben, die natürlich nur das angeben, was die beiden Beobachter gehört zu haben glauben. Wirklich die Sprachlaute eines 12–14 Wochen alten Kindes aufzufassen, ist überhaupt kaum möglich.

Die Analogie zwischen der Gesichtsvorstellung und der Auffassung der Sprachlaute zeigt sich vielleicht am deutlichsten, wenn man dieses „Hineinhören“ mit den unrichtigen Gesichtsbildern vergleicht, die durch bestimmte Systeme grader und krummer Linien hervorgerufen werden können, indem das Auge in der Auffassung von Richtungen und Größenverhältnissen irregeleitet wird. Das gemeinsame Moment liegt darin, daß der Sinneseindruck in beiden Fällen durch das Eingreifen der Bewegungsvorstellungen subjektiv bestimmt wird.

d) Von den beiden Seiten, die die Sprachlautvorstellung also darbietet, scheint es nun klar, daß die Bewegungsvorstellung die größere subjektive Bedeutung haben muß. Für den Zusammenhang mit der Bedeutung kann das lautliche Moment nicht dasselbe Gewicht haben wie die Bewegung. Daß wir einen Ausdruck oder wenigstens Ausschlag unseres Bewußtseinszustandes in der Bewegung finden, liegt in der Natur des Organismus selbst; und dieses Verhältnis äußert sich vom ersten Lebensanfang an. Subjektiv betrachtet ist die Sprache in erster Linie eine Reihe von Handlungen, in welchen Gefühl und Vorstellungsinhalt sich mit größerem oder kleinerem Grade der Feinheit und Genauigkeit äußern. Das Lautmoment hat im Vergleich hiermit nur sekundäre Bedeutung als ein von außen kommender Eindruck, der sich mit den von unserem seelischen Zustande hervorgerufenen Handlungen verbindet. Wenn den-

---

1) Die Sprache I S. 258. 2) Ebenda S. 294.

noch der Laut uns als das entscheidende Moment der Sprache erscheint, so liegt das offenbar in zwei Umständen. Einmal machen die Bewegungsvorstellungen als das mit allen Sinneseindrücken und Vorstellungen verbundene Element sich im Bewußtsein als eine besondere Qualität wenig geltend; sie werden von den Sinneseindrücken und den entsprechenden Vorstellungen, worin die Gegensätze und die Abwechslung der äußeren Welt sich zu erkennen geben, in den Schatten gestellt. Zweitens beruht aber auch die objektive Bedeutung der Sprache für den normalen Menschen ausschließlich auf dem Lautelemente. Nur das Hervorbringen von Lauten macht es möglich, die Bewegungen der Sprachorgane zum System der Mitteilung zu entwickeln. Und die mitteilende Seite der Sprache macht sich natürlich praktisch am meisten geltend.

Eine Sprache ohne Lautvorstellungen, ausschließlich auf Bewegungen beruhend, kann zwar die normale Sprache nicht in allen ihren subjektiven Wirkungen, aber doch in den wesentlichsten ersetzen, wie dies die Sprache der Taubstummen zeigt. Dagegen ist es zweifelhaft, ob man sich eine reine Lautsprache denken könnte, die annäherungsweise dieselbe Bedeutung für das Individuum wie die normale Sprache hätte. Natürlich ist ein nur auf Lauten beruhendes System der Mitteilung denkbar. Denn, wenn auch die Auffassung der Sprachlaute in hohem Grade durch das Zusammenspiel mit den Bewegungen der Sprachorgane erleichtert wird, so können Lautnüancen doch auch durch andere Mittel aufgefaßt werden. Ob es aber denkbar wäre, daß solche relativ reine Lautvorstellungen in dieselben Beziehungen zu unserem inneren Leben treten könnten, wie unsere natürlichen Wortvorstellungen, die den Gedanken fortwährend als eine gedachte Wirksamkeit begleiten und beim eifrigen Denken manchmal in beginnende Artikulation oder wirkliches Sprechen übergehen, muß höchst zweifelhaft scheinen. (Vgl. I C, 2b über das Denken in Wortvorstellungen.)

2. a) Die Frage nach der Bedeutung der Bewegungsempfindungen für die Wortvorstellungen ist von S. Stricker einer näheren Untersuchung unterzogen worden[1]), dessen Resultate bis zu einem gewissen Grade die hier dargestellte Auffassung stützen. Nach Stricker sind

---

1) Studien über die Sprachvorstellungen.

nur die motorischen Vorstellungen von wesentlicher Bedeutung. Die Wortvorstellungen, die beim stillen Denken und Lesen auftreten, sind (vom Schriftbild abgesehen) ausschließlich motorische. Die reinen Wortvorstellungen enthalten nach Stricker „keine Sinneswahrnehmungen und auch keine Erinnerungen an Sinnesperzeptionen".[1]) An diese reinen Wortvorstellungen wäre die Auffassung des Wortinhaltes geknüpft, und wir verständen daher auch die Rede anderer nur dadurch, daß wir den Lauteindruck auf entsprechende Bewegungsvorstellungen übertrügen. – Zu diesem Ergebnis ist Stricker hauptsächlich durch Untersuchung seines eigenen Denkens in Worten gelangt und legt ihm nur für sich selbst unbedingte Gültigkeit bei, meint aber doch durch Untersuchungen anderer Personen und durch theoretische Erwägungen, namentlich auf Grund pathologischer Fälle, wahrscheinlich machen zu können, daß das gleiche Verhältnis für alle normalen Menschen allgemeingültig sei. In bezug auf sich selbst behauptet also Stricker, daß er z. B. bei innerer Rezitation eines Gedichtes keine Erinnerung an den Laut, sondern nur an die Bewegung der Sprachorgane habe.

Daß eine Sprache, die im wesentlichen ausschließlich auf Empfindungen der Sprachorgane beruht, möglich ist, zeigt ja das Reden der Taubstummen. Stricker leugnet anderseits auch nicht die Möglichkeit einer reinen Lautsprache, einer Signalsprache. Aber er behauptet, daß eine solche normalerweise nicht zustandekommen könne, weil wir gar nicht darauf eingeübt würden. Die Art und Weise, in welcher die Sprachlaute des normalen Menschen von Anfang an eingeübt würden – das Kind beginne mit spontaner Lautartikulation und fasse nur die Worte der Erwachsenen im Verhältnis zu seiner fortschreitenden Artikulationsfähigkeit auf – verhindere, daß der Laut das wichtigste Element werde.

Die Vorstellungen, die nach Stricker für die Auffassung der Worte maßgebend sind, werden als „Initialgefühle" bezeichnet und sollen im Bewußtsein aus den von den Sprachzentren nach den Muskeln geschickten Impulsen bestehen und als in denselben lokalisiert empfunden werden. Ein B wäre demnach eine Empfindung in den Lippen, ein P ebenfalls, so daß der Unterschied auf der Empfindung einer

1) Studien über die Sprachv. S. 20.

größeren oder kleineren Aktivität beim Öffnen der Lippen beruhen sollte.[1])

Daß nun wirklich Empfindungen und Vorstellungen dieser Art ein wesentliches Element unserer Wortvorstellung bilden, läßt sich unserer Ansicht nach schwerlich bestreiten, und Strickers Untersuchungen scheinen uns nach dieser Richtung hin von großem Werte, wenn man ihm auch nicht in allen Punkten recht geben mag.

Die Frage, ob Stricker in der Auffassung seiner „Initialgefühle" als auf dem Bewußtsein motorischer Impulse beruhend recht hat, wollen wir hier gänzlich liegen lassen. Wir stehen hier auf Höffdings Standpunkt, nach welchem die Sache anders zu verstehen ist.[2]) Diese Frage nach der Natur der Bewegungsvorstellungen ist hier aber unwesentlich, da die Hauptfrage die Rolle der Bewegungsvorstellungen, welcher Art sie auch sein mögen, im Gegensatz zu den Lautvorstellungen betrifft. Jedoch auch in diesem Punkte können wir uns Stricker nicht unbedingt anschließen, wenn er meint, das Lautelement könne vollkommen ausscheiden.

b) Wundt vertritt Stricker gegenüber die Anschauung, daß die Wortvorstellung eine Komplikation bilde von Lautvorstellungen und Artikulationsempfindungen, Schriftbildern und inneren Tastempfindungen, die das Schreiben und Zeichnen begleiten. In solchen Komplikationen könne eventuell jeder Bestandteil bis zur Nullgrenze geschwächt sein, und dies finde besonders häufig (beim Lesen und Denken) für die Artikulationsempfindungen statt.[3])

Hier wird also das Hauptgewicht auf das lautliche Element gelegt. Wundt geht davon als Tatsache aus, daß die normale Wortassoziation von den akustischen oder optischen Wortvorstellungen zu den Artikulationsbewegungen gehe. Dies erklärt sich nach Wundt am einfachsten dadurch, daß die akustische oder optische Wortvorstellung ursprünglich zunächst durch Übertragung auf das motorische Zentrum eine Artikulationsbewegung auslöse und dann erst die Artikulationsempfindung konsekutiv entstehe, nicht aber umgekehrt aus den Bewegungsvorstellungen die wirkliche Bewegung. Die letztere An-

1) Studien über die Sprachvorst. S. 30.
2) Psykologi i Omrids S. 153ff. (Deutsche Ausg. S. 154ff.)
3) Die Sprache I S. 551.

nahme soll schon aus dem Grunde unmöglich sein, weil bei der Assoziation der Artikulation der Worte mit den Wortvorstellungen in Wahrheit gar keine Erinnerungsbilder auszuführender Bewegungen beständen, sondern bloß einzelne Spannungsempfindungen der Sprachmuskeln und Artikulationsorgane, die sich nicht zu einer wirklichen Bewegungsempfindung zusammensetzten.[1])

Wir gestehen, daß diese Auffassung, die wir in der Hauptsache mit Wundts eigenen Worten wiedergegeben haben, uns wenig überzeugend vorkommt. Die Behauptung, daß gar keine wirkliche Bewegungsvorstellung an die Wortvorstellung geknüpft sei, nicht einmal also wenn wir im Begriffe stehen, das Wort auszusprechen, scheint uns auf reiner Willkür zu beruhen. Wundt selbst sagt anderswo[2]): „Die Haut, die Gelenke, die Muskeln sind sämtlich empfindungsfähig, und ihre Empfindungen können sämtlich reproduziert werden und werden dies tatsächlich, sobald wir beabsichtigen, eine Bewegung auszuführen." Erinnerungsbilder auszuführender Bewegungen sind also doch möglich. Warum sollten sie denn gerade für die Sprechbewegungen ausgeschlossen sein, wo andere Beobachter sie sogar in vorherrschendem Grade zu bemerken glauben? — Aber schon die von Wundt behauptete Tatsache, daß die normale Wortassoziation von den akustischen oder optischen Wortvorstellungen zu den Artikulationsempfindungen gehe, erscheint uns als willkürliche Annahme. Was den Redenden und Schreibenden betrifft, liegt jedenfalls kein Grund vor, einen solchen Umweg anzunehmen. In Übereinstimmung mit dem früher Entwickelten müssen wir vielmehr annehmen, daß die Bewegungsvorstellung das zentrale Element der Wortvorstellung ausmacht. Und hiermit stimmt es, daß der Laut, den wir zu hören glauben, derjenige Laut ist, dessen entsprechende Bewegungsvorstellung wachgerufen worden ist. Wäre die Auffassung von Sprachlauten hauptsächlich vom Gehörseindruck an sich abhängig, würden Unterschiede zwischen dem Angewöhnten und dem Fremden sich ohne Schwierigkeit geltend machen. Je fester die eigenen Sprachlaute eingeübt wären, um so deutlicher müßten kraft der Kontrastwirkung die Eigentümlichkeiten der fremden Laute sich bemerkbar machen. Nun erregen aber

1) Die Sprache I S. 552.

2) Grundzüge der physiolog. Psychologie I S. 453.

diese Unterschiede nicht die Aufmerksamkeit in so hohem Grade. Denn wir fassen den Sprachlaut als Aufforderung zur Bildung einer Bewegungsvorstellung auf. Da uns aber nur eine beschränkte Anzahl solcher zur Verfügung steht, müssen wir notwendig die Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeit zwischen dem fremden und den uns schon bekannten Lauten richten, um eine einigermaßen passende Artikulationsvorstellung zu finden. Erst indem wir diese finden, haben wir das Gefühl, den Laut aufgefaßt zu haben. Auch Wundt hebt zu wiederholten Malen hervor, daß die Verbindung der Lautvorstellung mit reproduzierten Artikulationsempfindungen entscheidend sei: „Worte, die ein Mensch nicht korrekt aussprechen kann, vermag er wegen der mangelhaften Wirkung der Artikulationsempfindung auch nicht richtig zu hören.“[1]) Um dies aber zu begreifen, dünkt es uns, daß man der Bewegungsvorstellung eine etwas andere Rolle zuerteilen muß, als Wundt es sonst zu tun geneigt ist.

c) Wir müssen also Stricker Recht geben, insoweit wir die Bewegungsvorstellung als ein mit Notwendigkeit immer vorhandenes Element der Wortvorstellung betrachten. Aber sowohl Stricker als auch Wundt gegenüber muß man den Einwand erheben, daß sie ohne Zweifel beide die Festigkeit der in den Sprachlauten stattfindenden Verschmelzung von Laut und Bewegung unterschätzen. Der Trennung zwischen Laut und Bewegung, die als Abstraktion notwendig sein mag, messen beide eine reelle Bedeutung bei, die im psychologischen Zusammenhang kaum möglich ist. Wenn es sein müßte, könnte man sich am leichtesten das Schwinden des lautlichen Momentes denken; uns persönlich gelingt jedoch eine solche Auflösung nicht. Von der Existenz der Bewegungsvorstellung kann man sich leicht einen unmittelbaren Eindruck verschaffen, indem man sich erst irgendwelchen Laut, der nur kein Sprachlaut ist, z. B. den Donner, vergegenwärtigt, und unmittelbar darauf ein Wort. Schon die erste Vorstellung enthält ein Moment der Bewegung; indem man aber an das Wort übergeht, tritt ganz deutlich die Empfindung der Eigenbewegung ein. Je stärker aber der motorische Charakter sich geltend macht, um so deutlicher scheint auch das Lautbild zu werden. Wenn wir auch wissen, daß der wirkliche Donner einen weit gewaltigeren Eindruck macht

---

1) Die Sprache I S. 399. Vgl. ebenda S. 305.

als ein Wort, so müßten wir doch, wenn wir nur auf Grund der direkten Erinnerungsbilder urteilen sollten, zu der Annahme kommen, daß der Sprachlaut kräftiger wäre. Wegen der nahen Verbindung, die überhaupt zwischen Laut- und Bewegungsvorstellungen stattfindet, macht man sich aber gewöhnlich die Bedeutung der beiden Elemente nicht klar, und auch bei einer näheren Betrachtung ist es wohl denkbar, daß man eines mit dem anderen verwechseln, oder eines von beiden ganz übersehen kann. Es ist jedenfalls durchaus berechtigt, Ergebnisse von Selbstbeobachtungen, wo das eine Glied angeblich fehlt, mit einiger Skepsis zu betrachten.

Wie fest die Lautvorstellung mit der Artikulationsbewegung verbunden ist, scheint uns auch daraus hervorzugehen, daß man keine Artikulationsbewegung, z. B. das Öffnen und Schließen der Lippen, vornehmen kann, ohne daß die Bewegung einen besonderen Charakter hat im Gegensatz zu ähnlichen Bewegungen, die mit anderen Organen, z. B. mit dem Daumen und dem Zeigefinger, ausgeführt werden. Wie lautlos auch beide Bewegungen geschehen mögen, so trägt die letztere doch im Vergleich zu der ersteren deutlich den Charakter der Stummheit. —

3. Einen Beitrag zum Verständnis der Natur der Sprachlaute mag vielleicht eine Untersuchung des Verhörens ergeben. Dieser so außerordentlich häufige Vorgang erklärt sich am leichtesten nach demselben Prinzip wie die falsche Auffassung fremder Sprachlaute. Die Rede ist hier nur von solchen Fällen, wo man die Überzeugung gehabt hat, unmittelbar etwas anderes gehört zu haben als das, was wirklich gesagt worden ist, und wo der Fehler nicht auf äußere akustische Verhältnisse zurückgeführt werden kann. Solche Fälle kommen oft genug vor und charakterisieren sich durch die Hartnäckigkeit, womit sowohl der Sprechende als der Hörende jeder für sich seinen Standpunkt behauptet. Nun ist offenbar die Auffassung eines Wortes im ganzen ein viel verwickelterer Prozeß, als man sich wohl gemeinhin vorstellt, indem sie auf einer Wechselwirkung zwischen dem einzelnen Wort, dem ganzen Inhalt des Satzes und der Situation, in welcher gesprochen wird, beruht. Hierbei lösen sich die Vorstellungen manchmal ab oder verbinden sich mit außerordentlicher Geschwindigkeit. Die Auffassung eines einzelnen Lautes hat oft eine lange Geschichte, an die man sich hinterher wohl erinnern kann. Daß wir die

„gehörten“ Worte oft selbst konstruieren, ist also klar. Immer kommt dies uns aber keineswegs zum Bewußtsein. Die Worte können das volle Gepräge der Wirklichkeit tragen, auch wo sie notwendig auf Konstruktion beruhen müssen. Dies wird am leichtesten verständlich, wenn wir die motorischen Vorstellungen zu Hilfe nehmen. Daß ein bloß vorgestelltes Lautelement ein anderes, das das Ohr wirklich erreicht hat, dermaßen verdrängen sollte, daß das letztere aus dem Bewußtsein vollkommen verschwindet, läßt sich nicht leicht denken. Der Zusammenhang scheint eher der folgende zu sein. Ein Wort, welches das Ohr erreicht, hat keine absolute Tendenz, eben diejenige Vorstellung zu erregen, die dem Wort als Bedeutung zukommt. Die Elemente des Wortes rufen nicht nur in ihrer natürlichen Verbindung, sondern auch einzeln oder gruppenweise Assoziationen hervor, von denen schließlich diejenige siegt, die, dem augenblicklichen Bewußtseinszustande des Hörenden entsprechend, am nächsten liegt, wodurch denn die Form, worunter das Wort aufgefaßt wird, bestimmt wird. Dies wird natürlich in der Regel die wirkliche Form des gesprochenen Wortes sein; es kann aber auch ganz was anderes werden, besonders wenn die Assoziationen, die das Wort eigentlich hervorrufen sollten, dem Bewußtsein des Hörenden fernliegen. Dies ist z. B. der Fall, wenn eine Kellnerin „halbe Stunde studieren“ als „halbes Huhn“ versteht, oder wenn (vermutlich in demselben Restaurant) „Kummer und Verdruß“ als „Hunger und Durst“ gehört werden.[1]) Der Hörer bildet hier neue Worte, deren Laut die wirklich gesprochenen verdrängt, indem die Bewegungsvorstellungen, die bei der selbständigen Wortbildung entstehen, ganz natürlich stärker sind als die Bewegungsvorstellungen, die von dem von außen kommenden Lauteindruck hervorgerufen werden. Denn auch für die Bewegungsvorstellungen gilt es, daß des Menschen Wille sein Himmelreich ist. Das falsch verstandene Wort erhält den Charakter der Wirklichkeit, weil es immerhin von einem reellen Lauteindruck begleitet wird, und daher wird die subjektive Willkür der Auffassung nicht bemerkt. Ob dies nun tatsächlich für die oben nach Meringer und Mayer angeführten Beispiele gilt, ist allerdings nicht sicher, weil es nicht angegeben ist, ob die betreffenden Personen ihre Auffassung selbst als

1) R. Meringer u. K. Mayer, Versprechen und Verlesen S. 158.

unmittelbare Wirklichkeit gefühlt haben oder nur als Erklärungsversuch undeutlicher Rede. Es können aber leicht Beispiele angeführt werden, wo die Wirklichkeitsempfindung unzweifelhaft gewesen ist. So übersetzte im Examen ein dänischer Schüler: „Welke Hand“ durch: „Gule Haand“ (gelbe Hand), was vom Examinator richtig gehört wurde, während die beiden Zensoren versicherten, „Hule Haand“ (hohle Hand) gehört zu haben. In diesem, wie in fast allen Beispielen dieser Art Fehler, sind es die Konsonanten, die betroffen werden, während die Vokale in der Regel richtig aufgefaßt werden. Wir haben früher (S. 16) einen Grund hierzu angeführt. Aber dazu kommt noch, daß die Vokale sich durch ihre größere Klangfülle stärker aufdrängen, und daß die Konsonanten durch die zu ihrer Hervorbringung (und daher auch Auffassung) erforderliche zusammengesetztere Wirksamkeit der subjektiven Willkürlichkeit leichter verfallen.

Ein seltener vorkommender Fall ist, daß man den subjektiven und objektiven Laut gleich deutlich als einen Doppellaut hört. Ein Beispiel davon ist das folgende. In einem Konzert wird ein Lied vorgetragen, dessen Text man zu kennen glaubt. An einer bestimmten Stelle erwartet man das Wort „dein“, erstaunt aber, indem man die Lautverbindung „dmein“ hört. Anfangs glaubt man an ein Versprechen des Sängers, das im selben Nu verbessert wäre. Der Text hat indessen „mein“ und so ist auch gesprochen worden. Die Erwartung eines „d“ ist aber stark genug gewesen, das Gesprochene zwar nicht aus dem Bewußtsein zu verdrängen, aber doch mit dem angegebenen Resultat abzuändern.

Das Studium der in der Auffassung von Sprachlauten vorkommenden Fehler fordert den Lehrer auf, namentlich die sorgfältige Aussprache der Konsonanten zu überwachen, sowohl was ihn selbst, als was die Schüler betrifft. Dadurch wird größere Deutlichkeit erzielt als durch das Heben der Stimme. Aber in der Artikulation der Konsonanten liegt allerdings auch das anstrengendste Moment des Sprechens und der Punkt, wo eine allgemeine Müdigkeit ihren Einfluß am stärksten äußert.

4. a) Bevor wir zur Erwähnung der praktischen und pädagogischen Bedeutung der richtigen Auffassung von der Natur der Sprachlaute übergehen, wollen wir die hier dargestellte Anschauung noch auf ein Gebiet anwenden, das in ein gewisses Dunkel gehüllt ist, die

ästhetische Bedeutung der Sprachlaute. Diese Frage kann natürlich ebensowenig wie andere Geschmackssachen eine absolut allgemeingültige Beantwortung finden; es lassen sich aber doch vielleicht gewisse Grundprinzipien angeben, deren Erkenntnis einige Bedeutung haben mögen; schon aus dem Grunde, weil ästhetische Sprachenfragen, wie übrigens auch andere sprachliche Fragen, im merkwürdigen Grade geeignet sind, Leidenschaften zu erregen und gleichzeitig die törichtsten Bemerkungen zu veranlassen. Es sei hier nebenbei gesagt, daß unsere Bildung in bezug auf ein wirkliches Verständnis für sprachliche Fragen noch große Mängel darbietet. Das wirkliche Wissen und die Fähigkeit zur Reflexion stehen auf diesem Gebiete im umgekehrten Verhältnis zu dem Interesse und der Selbstzufriedenheit, womit einschlägige Fragen von jedermann behandelt werden. Dies ist um so mehr zu beklagen, als das Verständnis dieser Fragen in hohem Grade auf Selbsterkenntnis beruht, deren Förderung eben das Ziel einer allgemeinen Bildung sein müßte. Und da sprachliche Erörterungen leicht auf das Persönliche und Nationale hinüberspielen, weil es meistens persönliche oder nationale Eigentümlichkeiten sind, die solche Erörterungen veranlassen, sollte der gute Ton fast verbieten, im gesellschaftlichen Verkehr auf sprachliche Erörterungen tiefer einzugehen, indem man Gefahr läuft, sich gegenseitig zu beleidigen, die Autorität zu kränken und heilige Gefühle zu verletzen. Diese Gefahr würde sich verringern, wenn man wenigstens mit einem prinzipiellen Verständnis der Natur der Sprache rechnen könnte.

Was die ästhetische Wirkung der Sprache betrifft, so spielen hier offenbar höchst verschiedene Faktoren mit hinein. Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch beziehen sie sich sämtlich auf den Laut. Das grammatisch Unrichtige wie z. B. „mir“ statt „mich“ soll übel „klingen“, und viele Leute lassen sich nicht von dem Gedanken abbringen, daß der Laut an sich häßlich sei. Es handelt sich hier um einen Fall der Gefühlsexpansion; der grammatische Fehler ruft ein Gefühl der Unlust hervor, das sich auf den Laut ausdehnt. — Aber die Unlust kann auch noch eine andere Quelle haben, die in manchen „Ohren“ ein viel größeres Gewicht haben mag, als der grammatische Fehler an sich. Dieser ist ja meist das Zeichen einer niedrigeren Bildungsstufe. Die Sprachformen und die Aussprache bringen uns Gegensätze sozialer Natur unmittelbar zum Bewußtsein. Wenn man

daher demokratischerseits Vorschläge zur Einführung einer mehr phonetischen Orthographie mit der Hoffnung begründet hat, dadurch den Mantel der Phonetik über die in einer weniger guten Orthographie zutage tretenden sozialen Mängel breiten zu können[1]), so würde man dadurch der Demokratie ohne Zweifel einen schlechten Dienst erweisen; denn die Eigentümlichkeiten der Aussprache würden dann noch größere Aussicht haben, sich mit ihren sozialen Nebenwirkungen geltend zu machen. – Es ist höchst wahrscheinlich, daß dasselbe Prinzip auch einen gewissen Einfluß auf die ästhetische Einschätzung der Sprachen verschiedener Nationen hat, daß z. B. Französisch schon aus dem Grunde als eine wohlklingende Sprache betrachtet wird, weil der Eindruck der Sprache in mancherlei Weise mit der Vorstellung einer hohen und vornehmen Kultur verbunden ist.

b) Diese Ausgangspunkte ästhetischer Einschätzungen des sprachlichen Wohlklanges haben wir indessen hier keinen Grund zu verfolgen. Die Frage ist für uns nur: Welchen Beitrag zur ästhetischen Schätzung leistet der Sprachlaut selbst infolge seiner unmittelbaren Natur? Von den beiden Elementen des Sprachlautes, dem akustischen und dem motorischen, wollen wir zunächst das akustische betrachten. Es ist wahrscheinlich, daß namentlich die Klangfarbe der Vokale von Bedeutung ist, so daß die vollere Klangfarbe der offenen Vokale dem Ohre angenehmer ist als die ärmere der geschlossenen, daß also z. B. das offene deutsche a vor dem geschlossenen dänischen den Vorzug hat. Ferner wird die Abwechslung, die ein reiches Vokalsystem darbietet, etwas unmittelbar Ansprechendes haben. Unter den Konsonanten werden ohne Zweifel die stimmhaften Laute das Ohr angenehmer berühren als die stimmlosen, die nur als Geräusche wirken. Aber sowohl für die Konsonanten als für die Vokale hat dies alles nur Gültigkeit innerhalb eines Lautsystems, wo sie dem Sprachgebrauch zufolge heimatsberechtigt sind. Die Empfindung des sprachlich Richtigen oder Unrichtigen überwiegt völlig die Rücksicht auf die Schönheit der einzelnen Laute. Selbst wenn man also zugibt, daß ein deutsches a wohllautender ist als ein dänisches, würde man doch vergeblich versuchen, es in seine dänische Sprache einzuführen; man würde an der Klippe der Affektation und Lächerlichkeit scheitern, wie

---

1) Vor Ungdom 1908: Kr. Taarup, Retskrivningsspörgsmaalet.

die Versuche zeigen, die bei uns von der Bühne aus gemacht worden sind, „richtige“ Laute einzuführen. Was man in dieser Hinsicht tun kann, um die Sprache zu verbessern, beschränkt sich auf Bestrebungen, die bestehenden Nüancen zu erhalten und einer Verarmung des Lautschatzes entgegenzuarbeiten, die durch das Schnellsprechen des täglichen Lebens, das nur auf das rein Praktische Rücksicht nimmt, begünstigt wird.[1])

c) Die größere ästhetische Bedeutung kommt jedoch unzweifelhaft dem motorischen Elemente der Sprache zu. Das zeigt sich schon darin, daß Aussprachefehler in der Regel durch Zurückführung auf Artikulationsempfindungen charakterisiert werden, wenn z. B. Bezeichnungen gebraucht werden wie „lispelnd“, „näselnd“, „breit“, „flach“, „dick“, „als hätte er Speichel auf der Zunge“ oder „Butter im Halse“. Ein ü statt ö gebraucht mag z. B. als ein „gequälter“ Laut bezeichnet werden. Mit dem ü-Laut an sich kann das aber nichts zu tun haben. Es ist das Gefühl des gegen den Sprachgebrauch Verstoßenden, das sich unrichtigerweise mit der Bewegungsempfindung verbindet. Das „gequälte“ bezieht sich natürlich auf ein unter den gegebenen Verhältnissen unnatürliches Zusammenpressen der Organe, das von der Aussprache des ü erfordert wird.

d) Wie läßt sich nun aber die Befriedigung oder der Mangel an Befriedigung sich aus den motorischen Empfindungen erklären? Der Grund liegt teils direkt in der Natur der Artikulationsbewegungen selbst, teils indirekt in ihrem Verhältnis zu den natürlichen Ausdrucksbewegungen. Was den ersten Punkt betrifft, so erregt es bekanntlich immer ein unmittelbar unangenehmes Gefühl, wenn wir einen Mitmenschen in ungeschickter und unbeholfener Weise irgendeine Wirksamkeit ausführen sehen, mit der wir selbst vertraut sind. So erregt es schon Aufmerksamkeit, wenn jemand zuerst mit dem linken Arm in den Paletot hineinfährt, statt, wie es gewöhnlich geschieht,

---

1) Diese Verarmung wird in der Gegenwart noch dazu durch die unbegründete, sich aber immer mehr verbreitende Theorie befördert, daß die schlichte mündliche Verkehrssprache die einzige berechtigte Sprachform darbiete, die überall in Rede und Schrift durchzuführen sei. — Für die dänische Sprache könnte vielleicht eine allgemein verbreitete Kenntnis phonetisch schönerer Fremdsprachen, z. B. Schwedisch, auf die Dauer einen vorteilhaften Einfluß ausüben.

mit dem rechten. Es regt sich in solchen Fällen ein Gefühl der Unlust, begleitet von einem Trieb zum Eingreifen, um die falschen Bewegungen zu korrigieren. Die Unlust stammt offenbar aus einem Zwiespalt im Bewußtsein, der dadurch entsteht, daß ein Trieb zur Mitbewegung erregt wird, der mit unseren angewöhnten Bewegungsvorstellungen in Streit gerät. Auch die peinliche Empfindung bei der Betrachtung eines Menschen mit schiefer Haltung muß auf ein ähnliches psychologisches Verhältnis zurückgeführt werden. Auf diesem Wege wird es leicht begreiflich, daß eine unrichtige Aussprache peinlich und ermüdend wirken kann. Der Trieb, verbessernd einzugreifen, äußert sich gerade hier ganz impulsiv.

Eine Parallele hierzu bietet auf dem Gebiete des Gesichtssinnes das Mißfallen an schief aufgestellten oder aufgehängten Sachen, wo die Bewegungsempfindungen des Auges die Unlust erklären.

e) Wie alle anderen Bewegungen, die im täglichen Leben oder in der Kunst vorkommen, müssen auch die Sprechbewegungen Gegenstand einer gewissen Kultur sein können. Der sozial gebildete Mensch bestrebt sich, durch seine Bewegungen nicht anzustoßen und nicht mehr oder größere Bewegungen zu machen als notwendig, sondern den Eindruck der Ruhe und Selbstbeherrschung, der Sicherheit und Gewandtheit und, falls die Umstände es erheischen, auch der Kraft zu machen. Dies Ziel wird auch bei der Erziehung angestrebt, und hierzu dienen u. a. körperliche Übungen wie Tanzen und Turnen, aber nicht weniger die zahlreichen Ermahnungen in bezug auf Haltung und Auftreten, die den Kindern tagsüber erteilt werden. Etwas Entsprechendes findet nun gewiß auch für die Artikulationsbewegungen statt. Die gebildete Sprache ist bis zu einem gewissen Grade auch in dieser Hinsicht das Erzeugnis einer bewußten oder unbewußten Erziehung. Zwar muß man im allgemeinen die Reichssprache als einen Dialekt betrachten, der nur infolge geschichtlicher Verhältnisse vor anderen Dialekten den Vorzug erhalten hat, und keineswegs kraft ihrer besonderen Natur „richtiger“ ist, wie es wohl gemeinhin angenommen wird. Man muß doch aber zugeben, daß dieser Dialekt, indem er die Sprache der sozial und wissenschaftlich höher Gebildeten geworden ist, ohne Zweifel einen gewissen ästhetischen Schliff empfangen hat. Jedenfalls erhält man überall, wo man Gelegenheit hat, den unmittelbaren Eindruck eines Dialektes mit dem der Reichssprache zu ver-

gleichen, denselben Eindruck eines ästhetischen Gegensatzes. Einerseits das Schwerfällige, Polternde, Schleppende und Verwischte, anderseits das Leichte, Elegante, Geläufige und Deutliche. Die Reichssprache bestrebt sich meistens, die Vokale rein zu erhalten; im Dialekt gleiten sie ineinander über. Im wesentlichen läßt der Unterschied sich hier auf die größere oder geringere Gewandtheit der Artikulationsbewegungen zurückführen. In einer Hinsicht läuft das Prinzip der Kultur der Artikulationsbewegungen demjenigen zuwider, das sonst für Bewegungen gilt. Im allgemeinen müssen diese ja möglichst unauffällig sein, damit sie den Trieb zur Mitbewegung nicht erregen, während die Artikulationsbewegungen durch den Laut, wenn auch keine Mitbewegung, so doch die Vorstellung einer solchen hervorrufen sollen. Die Bewegungen müssen deshalb möglichst scharf ausgeprägt sein, was jedoch für die Lippen wiederum nicht allzu augenfällig sein darf.

Auf dem Genuß der kultivierten Artikulationsbewegung beruht ein Teil der Befriedigung beim Anhören des künstlerischen Vortrages. Natürlich liegt hierin nur eine Bedingung unter vielen anderen, die die künstlerische Wirkung erfordert; aber daß es ein Moment von einiger Bedeutung ist, erscheint uns als unzweifelhaft. Wenn so z. B. die Deutschen in der Rezitation und im Gesang das Zungenspitzen-r vorziehen, das im praktischen Leben wohl nicht ohne Grund als beschwerlicher und protzenhafter Laut zurückgedrängt wird, so ist es ohne Zweifel wegen des energischen Schnalzens mit der Zungenspitze, das eine lebhaft inzitierende Wirkung ausübt. Die Bewegung der Zungenspitze ist offenbar der Ausdruck eines kräftigeren Selbstbewußtseins als das Heben des Zungenrückens.[1])

f) Der zweite Punkt von Wichtigkeit in bezug auf die ästhetische Wirkung der Artikulationsbewegungen ist das Verhältnis derselben zu den natürlichen Ausdrucksbewegungen der Sprachorgane. Gemütsstimmungen legen sich an den Tag in der Atmung, in einer größeren oder geringeren Spannung der Muskeln, in der Lippenstellung und der Form der Mundöffnung. Es kann dadurch eine Übereinstimmung

---

1) Eine nähere Darstellung der Ästhetik der Bewegungen findet sich bei Cl. Wilkens, Ästhetik i Omrids Kap. 2, IV. Die Artikulationsbewegungen sind dort zwar nicht erwähnt; aber die dargestellten Prinzipien können auch auf diese Anwendung finden.

zwischen gewissen Artikulationsbewegungen und dem Ausdruck gewisser Gemütsstimmungen eintreten. Hier können nur vereinzelte Beispiele dieses Verhältnisses angeführt werden, das aber eine nähere Untersuchung wohl verdienen könnte. So legt sich der allgemeine Gegensatz zwischen Energie und Schlaffheit an den Tag in dem Unterschied zwischen deutschem a und dänischem a. Die dänische Reichssprache büßt durch dieses a unleugbar etwas an Charakter ein. Die bedauerliche Bewegung des offenen o in der Richtung des a durch Fortfall der Lippenrundung, eine Tendenz, die besonders bei jungen gebildeten Mädchen wahrnehmbar ist, muß eine ähnliche Wirkung ausüben. Auch die Armut unserer Sprache an stimmhaften Konsonanten macht den Klang weniger energisch. Denn obzwar diese Konsonanten wegen ihrer Klangfülle manchmal als „weich" bezeichnet werden, sind sie insofern besser „hart" zu nennen, als die Spannung der Stimmbänder ihnen einen energischen Charakter verleiht im Gegensatz zu den mit schlaffen Stimmbändern hervorgeflüsterten stimmlosen. — Die Lippenstellung des i-Lautes ist die des Lächelns. Das Lächeln trägt ohne Zweifel die Schuld an dem süßlichen Charakter des gelispelten s. Denn da ein mit lächelnden Lippen ausgesprochenes s einen Teil seiner natürlichen Resonanz verliert, muß diese durch andere Mittel verstärkt werden. Die Vorstellung des Lächelns assoziiert sich dann notwendig mit diesem unnatürlichen s. Der Grund, warum die Aussprache des Wortes „müssen" als „missen" unmittelbar häßlich klingt, liegt unzweifelhaft in der süßlichen Färbung, die das Wort dadurch erhält, was sich aber natürlich nicht in dem Maße geltendmachen würde, wenn die Form „missen" als sprachrichtig aufgefaßt würde. Die Laute i und y (ü) verhalten sich überhaupt zueinander wie Freude und Kummer; man vergleiche nur den unmittelbaren Eindruck der beiden Namen „Liese" und „Lydia". — Das Gefühl der Tapferkeit ferner findet einen natürlichen Ausdruck in offenen, geründeten, vorgeschobenen und energisch gespannten Lippen — wenn die Jungen sich prügeln, hört man bekanntlich fortwährend den Laut „khö" die Schläge begleiten — pugiles in jactandis cestibus ingemiscunt. Diese Mundstellung nun findet sich besonders häufig im Deutschen in den zahlreichen sch-Verbindungen. Sie verleiht der Sprache, wo sie sprachrichtig ist, ein martialisches Gepräge, unrichtig gebraucht (vor unbetonten Silben, z. B. erschte für erste) ein zünf-

tiges.[1]) – Das schlaffe Gaumensegel ist der natürliche Ausdruck einer blasierten oder protzenhaften Stimmung. Die Nasalierung der Vokale trägt daher bei, der Sprache nach den Umständen ein vornehmes Gepräge zu verleihen (Französisch) oder bisweilen ein protzenhaftes – wie es z. B. in der Aussprache gewisser Norweger von einem Worte wie „han" beobachtet werden mag.

Außerhalb des Gebietes der Artikulationsbewegung fällt allerdings der Akzent im strengeren Sinne, die Satzmelodie. Aber auch hier scheint es unabweisbar, den Gesamteindruck auf Bewegungsempfindungen, die durch natürliche Ausdrucksbewegungen mit Gefühlen assoziiert sind, zurückzuführen. Denn die Wirkung der verschiedenen Höhenlage der Stimme muß doch mit dem Gefühl der Spannung oder Abspannung der Stimmbänder und Lungenmuskulatur im Zusammenhang stehen. Eine Sprache oder ein Dialekt kann durch Bevorzugung gewisser Höhenlagen oder durch die Art des Steigens oder Fallens einen weinerlichen oder fidelen, fragenden oder überzeugten, gleichgültigen oder erregten Ton anschlagen, der seine Wirkungen mit denen der Artikulation verbindet. Natürlich sind alle diese verschiedenen an die Lautbewegung unmittelbar geknüpften ästhetischen Wirkungen jede für sich außerordentlich klein und kommen im Strom der Rede nicht mit der Deutlichkeit zum Bewußtsein, die die isolierte Erscheinung darbietet. In ihrer Gesamtwirkung geben sie aber jeder Sprache einen ausgeprägt individuellen ästhetischen Charakter. –

Wir haben diesen Punkt als Abschluß unserer Betrachtung des Wesens der Sprachlaute aus zwei Gründen mitgenommen. Teils illustriert die Betrachtung der ästhetischen Seite der Sprache die hier dargestellte Auffassung der Natur der Sprachlaute, teils stehen wir hier an einem Punkt von nicht zu unterschätzender pädagogischer Bedeutung, der einen natürlichen Übergang zu den pädagogischen

1) Wie das „sch" auch dem deutschen Sprachgefühl selbst als Ausdruck des Gewaltigen erscheint, zeigt folgende Wendung, die wir einem Zeitungsartikel entnehmen: „Das zweite Frühstück läßt sich mit zwei belegten Stullen – der Respekt vor ihrer Größe würde die Schreibweise 'Schtullen' rechtfertigen – bestreiten." Berl. Abendz. 11./11. 1912. – Nietzsche meint ja in seinen etwas gereizten Äußerungen über den Klang der deutschen Sprache (N.s Werke 1. Abteil. Bd. V S. 138ff.) ein „wütendes Autoritätsgefühl" herauszuhören und behauptet, daß die Deutschen sich im Klange ihrer Sprache „militarisieren".

Betrachtungen bildet, die wir im folgenden an die Frage über die Natur der Sprachlaute knüpfen werden.

g) Man wird vielleicht anfangs einige Übertreibung darin erblicken, daß wir der ästhetischen Seite der Sprache sonderliche Bedeutung für die Pädagogik beimessen. Auch wenn man sich der vorhergehenden Darstellung anschließen sollte, möchte man vielleicht meinen, daß die Beschäftigung mit solchen Kleinigkeiten nicht in den Vordergrund zu ziehen ist auf Kosten der höheren Aufgabe des Sprachunterrichtes, den Schüler durch die Literatur in das Geistesleben der fremden Nation einzuführen. Auch wir gehören nicht zu dem — übrigens kaum sehr zahlreichen — Kreise derjenigen, die das Parlieren für das vornehmste Ziel des Sprachunterrichtes halten. Eines ist aber das Ziel, ein anderes sind die Ausgangspunkte, die zur Erreichung des Zieles nötig sind. Bei der Wahl derselben muß man die Menschen nehmen, wie sie eben sind, oder anders gesagt, man muß mit den wirklich vorliegenden psychologischen Faktoren rechnen und ihr gegenseitiges Stärkeverhältnis zu begreifen suchen. Der Pädagog muß immer fragen, von welcher Seite der den Schülern mitzuteilende Stoff sie interessieren *kann*, nicht aber, in welchem Sinne der Stoff sie interessieren *soll*. Überaus viel Unterricht, der von hervorragend begabten Männern erteilt wurde, ist verloren gewesen, ja hat sogar Schaden gestiftet, weil sie ihr eigenes Verhältnis zum Stoffe dem Unterricht zugrunde legten, ohne daß die Schüler die entsprechenden psychologischen Bedingungen besaßen. Nur für eine geringere Zahl der Schüler kann die Erwartung eines praktischen Nutzens des Sprachunterrichtes oder die Hoffnung, in eine wertvolle Literatur eindringen zu können, einen praktischen Haltepunkt des Unterrichtes abgeben. Einen solchen bietet aber unzweifelhaft das Anziehende, das in der Beschäftigung mit fremden Lauten und Artikulationen liegt; und von Anfang an ist dies die einzige unmittelbare Befriedigung, die das Studium gewährt. Denn daß der insipide Stoff, der anfangs notwendig zur Anwendung kommen muß, das Interesse der Schüler irgendwie reizen könnte, läßt sich doch unmöglich erwarten. Daß für Schuljungen Kinderreime höher stehen sollten als zusammenhanglose Sätze über „die Feder“ und „das Buch“ oder „den Schwanz des Hundes“, könnte höchstens durch die Vorzüge der metrischen Form begründet werden. Den Glauben, daß die nächste Umgebung des Kindes — die Wandtafel, die Tür, die

Fenster, das Tintenfaß usw. — ein selbständiges Interesse darbieten und somit für den Unterricht belebende Kraft haben sollte, können wir auch nicht teilen. In Wirklichkeit gibt es nichts, womit man rechnen darf, als eben die fremde Form an sich. Wie jede Sprachtätigkeit überhaupt ihre Wurzel und ihren Ursprung in der Freude hat, die das kleine Kind an der Betätigung seiner Sprachorgane empfindet, so ist auch der Trieb, sich mit fremden Sprachen zu beschäftigen, ursprünglich an das Lustgefühl geknüpft, das die in der fremden Artikulation liegende Abwechslung erregt, und an die Stimmung, die der Klang der fremden Sprache hervorruft. Dieses Lustgefühl ist das Sprungbrett, mittels dessen man sich zu einer beginnenden Sprachbeherrschung aufschwingt, wo denn andere Triebkräfte sich neben der rein formellen Befriedigung geltend machen. Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß bei vielen das Interesse an fremden Sprachen in Wirklichkeit auf der ersten Stufe stehen bleibt. Für die Mehrzahl der vielen Gebildeten, die aus eigenem Antrieb Sprachunterricht nehmen, kann man ruhig annehmen, daß sie durch die phonetisch-ästhetische Seite gefesselt werden, weit mehr als durch die Hoffnung auf praktischen Nutzen oder Bekanntschaft mit einer neuen Literatur. Die Beobachtung der Kinder führt zu einem ähnlichen Ergebnis. Schreiber dieses erinnert sich noch aus seinem im frühen Alter angefangenen Deutschunterricht, daß die dabei herrschende Aussprache ihn keineswegs befriedigte und daß er sich auf Umwegen — denn ein zuverlässiges Muster war nicht vorhanden — eine selbständige Vorstellung davon bildete, wie sie eigentlich sein müsse. Die Einzelheiten dieser Aussprache sind uns nicht mehr erinnerlich — nur spielte jedenfalls das Zungenspitzen-r eine hervortretende Rolle —; wahrscheinlich wird sie höchst mangelhaft gewesen sein. Sie hatte jedoch ein fremdes und eigentümliches Gepräge, das einigermaßen befriedigte, und sollte nun versuchsweise ins Leben hinaustreten. Kaum hatte aber der Lehrer ein paar Zeilen vorlesen hören, als er erstaunt ausrief: „Was ist denn das für eine verdammt affektierte Manier zu lesen, die der Junge hat!" und der Versuch wurde mit Beschämung aufgegeben. — Vom pädagogischen Gesichtspunkt aus sollte indessen die Freude an der fremden Lautform ausgenützt und nicht gehemmt werden. Es muß dem Schüler vom Lehrer ein Ideal vor Augen gestellt werden, wenn dies auch anfangs unerreichbar ist, und man sich wohl hüten muß, dem

Schüler durch übertriebene Forderungen die Sache zu verleiden. Die phonetische Sprachrichtigkeit läßt sich nicht durch einen kurzen Anfangskursus aneignen, sondern muß sich allmählich durch längere Zeit und in Wechselwirkung mit den übrigen Fähigkeiten, worauf die Sprachbeherrschung beruht, entwickeln. Der Sprachlehrer ist hier dem Fehler ausgesetzt, anfangs alles zu fordern und dann nach einiger Zeit alles aufzugeben.

h) Eine unerläßliche Bedingung für diesen grundlegenden Teil des Unterrichtes ist eine hohe phonetische Bildung des Lehrers sowohl in praktischer wie in theoretischer Hinsicht; und er muß noch dazu selbst Freude an der lautsprachlichen Form haben. Daß man daher unter dem Druck der schlechten Zeiten manchmal Lehrer von geringerer Fachbildung mit dem Anfangsunterricht betraut, ist ein arger Mißgriff, sei er auch aus rein praktischen Gründen unvermeidlich. Aber es springt hier mehr als sonstwo in die Augen — obwohl es gewiß für alle Lehrfächer gilt — daß eine Reform der Schule in erster Reihe auf die Verbesserung der Lehrkräfte zielen muß. Und doch wird dieser Gesichtspunkt manchmal vollkommen außer acht gelassen. —

Eine Bemerkung rein praktischer Natur knüpft sich natürlich an die Frage nach der ästhetischen Bedeutung der Sprachlaute. Es ist eine Pflicht gegen uns selbst und andere, beim Gebrauch einer fremden Sprache phonetische Richtigkeit anzustreben. Denn Mängel in dieser Beziehung belästigen und ermüden auf die Dauer unsere Umgebung und verleihen dem Sprecher leicht ein Gepräge der Unfähigkeit und Lächerlichkeit, das im gesellschaftlichen Verkehr unvorteilhaft ist. Leute, die ihre Sprache von Ausländern nur einigermaßen richtig sprechen hören, sind andererseits gewöhnlich dankbar dafür und mit Komplimenten schnell bereit. Da man aber die Berechtigung derselben selbst nur mangelhaft beurteilen kann, muß man allerdings vorsichtig sein und ihnen keine allzugroße Bedeutung beimessen.

5. a) Wir wollen nunmehr in dem folgenden Abschnitt von den dargestellten Hauptgesichtspunkten aus die pädagogischen Schlüsse betrachten, die sich im übrigen in bezug auf die phonetische Seite der Sprache ziehen lassen, und wollen also untersuchen, welches Gewicht hierauf gelegt werden soll, und welche Mittel dabei in Betracht kommen können.

Sollte die vorliegende Arbeit vollkommen systematisch durchgeführt werden, müßte die erste dieser Fragen allerdings wegfallen, jedenfalls auf diesem Punkt der Darstellung. Wir müßten dann von der Betrachtung ausgehen, daß eine Sprache auf einer zu einer gegebenen Zeit bestehenden Verbindung bestimmter Lautformen mit bestimmten Bedeutungen beruht. Da nun die sprachpädagogische Erörterung auf der Voraussetzung ruhen muß, daß der Schüler die Sprache, wie sie wirklich ist, lernen soll, so fällt damit die Verpflichtung weg, zu untersuchen, inwiefern auf die Aussprache Gewicht zu legen ist. Eignet man sich nicht die Aussprache an, so eignet man sich eo ipso die Sprache nicht an. Vom praktischen Gesichtspunkte aus betrachtet liegt die Sache doch etwas anders. Die gewöhnliche Auffassung der Natur der Sprache ist eine andere, und die von uns angedeutete Frage, ob man sich überhaupt um die Aussprache zu kümmern braucht, oder ob man sie, jedenfalls unter gewissen Umständen, nicht vernachlässigen darf, macht sich immer wieder geltend. Der Begriff des Wortes hat in der Praxis einen gewissen nebeligen Kern, von dem der Bedeutungsinhalt der wichtigste Bestandteil ist. Das Wort hat aber eine Aussprache, das Wort hat eine Biegung, das Wort kann geschrieben und gedruckt werden. In allen diesen Erscheinungsformen sind Mängel, Fehler und verschiedene Auffassungen denkbar; aber das Wort bleibt doch das Wort. Natürlich, soll man eine Sprache lernen, muß man die Worte lernen. Ist es aber durchaus notwendig, daß alle jene Momente mit vollkommener Genauigkeit in Betracht kommen? Diese Frage liegt um so näher, als einige Sprachen, z. B. die klassischen, als tote betrachtet werden müssen, und wir nicht mit Sicherheit feststellen können, wie sie gesprochen wurden, während andere für uns praktisch tot sind, weil wir schwerlich jemand treffen können, in dessen Bewußtsein sie wirklich leben, sondern uns an Bücher halten müssen. Andere Sprachen wiederum mögen wir persönlich berechtigt sein, als tote zu betrachten, weil wir uns nur für die in diesen Sprachen vorliegende Literatur interessieren. Und heißt eine „tote Sprache" für den Lernenden nicht in erster Reihe eine Sprache, deren Aussprache gleichgültig ist?

Die Frage nach der Bedeutung der Aussprache läßt sich am besten in zwei speziellere Fragen teilen. Erstens: *Sollen wir Konsequenz in der Aussprache anstreben?* Zweitens: *Sollen wir eine*

idiomatische Aussprache anstreben? — Die erste Frage bezieht sich auf alle Sprachen. Bei der letzteren kann natürlich nur von denjenigen Sprachen die Rede sein, deren Aussprache sich feststellen läßt.

b) Die erste Frage muß mit einem unbedingten Ja beantwortet werden. Die Sprachbeherrschung setzt die Fähigkeit voraus, mit großer Schnelligkeit und Sicherheit Artikulationsbewegungen mit bestimmten Bedeutungen zu verbinden. Es ist daher natürlich von größter Wichtigkeit, daß die Artikulationsbewegungen mit sich selbst übereinstimmen, so daß ein Begriff nicht bald in dieser, bald in jener Weise bezeichnet wird. Es kann für die Aneignung und den Gebrauch einer Sprache überhaupt nicht als entscheidend betrachtet werden, ob die Aussprache des Schülers mit einer Aussprache übereinstimmt, die einmal die richtige gewesen ist oder als solche noch besteht. Es wird in der Hauptsache kaum möglich sein, eine notwendige logische Verbindung zwischen bestimmten Lauten und Artikulationsbewegungen einerseits und dem Inhalt einer Sprache anderseits nachzuweisen. Aber irgendeine Aussprache muß zur Anwendung gebracht werden, und diese muß konsequent durchgeführt und so beschaffen sein, daß sämtliche in der Phonetik der Sprache gegebene Momente nach Möglichkeit verwertet werden, um den sprachlichen Ausdruck der verschiedenen Begriffe zu charakterisieren. Es genügt daher nicht, daß man für jedes einzelne Wort eine willkürlich gewählte Aussprache annimmt und durchführt; es muß ein System angestrebt werden, wodurch die Zahl der zur Unterscheidung der Worte in der betreffenden Sprache dienenden Mittel nicht verringert wird. Die in der Literatur vorliegende Anwendung der Sprache ruht auf dem Vorhandensein einer bestimmten Anzahl solcher Mittel; diese bilden die Voraussetzung der Formenlehre, Syntax und Semasiologie, oder, besser gesagt, diese Seiten der Sprache und die phonetische haben im Laufe der Entwickelung dazu beigetragen, einander gegenseitig zu bestimmen. Wenn man sich nun — wie es in der Praxis manchmal geschieht — einer Aussprache bedient, die dem natürlichen System nicht nur zuwiderläuft, sondern es vollkommen verwirrt, so verwischt man die natürlichen Anhaltspunkte des Verständnisses. Hauptsache ist es, die Gesamtsumme der phonetischen Unterschiede zu bewahren. Insofern die Natur der einzelnen Momente nicht mit

vollkommener Sicherheit festzustellen ist, müssen sie daher durch willkürlich, aber konsequent gewählte ersetzt werden. H. Sweet schlägt so z. B. vor, beim Selbststudium des Chinesischen die „Töne" vorläufig durch Endungen zu ersetzen, und meint, daß der Studierende, der später Gelegenheit bekommt, eingeborene Lehrer zu benutzen, ohne Schwierigkeit dies Notmittel aufgeben und zur Anwendung der „Töne" selbst übergehen könne.[1])

Es leuchtet unmittelbar ein, daß man durch Verringerung oder Entstellung der zur Unterscheidung der Wörter dienenden Mittel das Sprachverständnis erschwert. Dies wird aber noch klarer, wenn man bedenkt, daß die wirkliche Bedeutung des Wortes an einer gegebenen Stelle gewöhnlich nur durch den vom Satze dargebotenen Zusammenhang verständlich ist. Jedes Schwanken in der Auffassung eines einzelnen Wortes kann daher für das Verständnis anderer scheinbar wohlbekannter Wörter verhängnisvoll wirken. Soll überhaupt vom Lesen einer Sprache im eigentlichen Sinne — nicht von einem mühsamen Hindurcharbeiten — gesprochen werden, ist ein gewisses Minimum der Sicherheit und Schnelligkeit in der Verbindung der einzelnen Wörter mit ihren Bedeutungen erforderlich. Hierbei kann ein scheinbar unbedeutendes Schwanken der Wortvorstellungen von ausschlaggebender Bedeutung werden. Es ist daher — um ein jedenfalls bei uns naheliegendes Beispiel zu wählen — ein schlimmer Fehlgriff, wenn man bei dem griechischen Unterricht die Durchführung einer konsequenten Betonung so oft vernachlässigt, es den Schülern erlaubt, lange und kurze Vokale miteinander zu vertauschen, sogar wo dieselben durch besondere Buchstaben geschieden sind, und keinen Unterschied in der Aussprache zwischen χ und κ, τ und θ ja kaum zwischen ζ und ξ machen läßt. Es kommt recht häufig vor, daß die Examinanden im Abiturientenexamen Wörter wie z. B. ἔχων, ἥκων und ἑκών verwechseln, indem nicht einmal der Spiritus immer berücksichtigt wird. Solche Wörter werden als im wesentlichen nur durch graphische Zeichen unterschieden betrachtet, während sie doch in Wirklichkeit ganz verschiedene Artikulationshandlungen darstellen.

Daß das Wort eine Handlung ist und daß die Vertrautheit mit dieser Handlung nur durch die wiederholte richtige Ausführung der-

---

1) The practical study of languages S. 35.

selben erworben werden kann, ist überhaupt ein Gesichtspunkt, den der Sprachunterricht keinen Augenblick vergessen darf. Die Bezeichnung „Sprachkenntnis", die so oft von dem Ziel des Sprachunterrichtes gebraucht wird, schließt im Grunde einen tiefen Irrtum in sich. Niemand würde meinen, daß ein Mensch, der an einem Ball teilnehmen sollte, sich mit der bloßen Kenntnis des Tanzes begnügen könnte; er muß Übung haben. Bei der Sprache handelt es sich aber um eine noch viel verwickeltere Tätigkeit. Selbst wenn das Ziel sich darauf beschränkt, dem Schüler Lesefertigkeit beizubringen, so beruht doch die dabei notwendige Fähigkeit, die Wörter zu erkennen, auf einer vorhergehenden Aktivität. Es ist nicht einmal richtig, wenn es nach der Ausdrucksweise der neueren Zeit heißt, das Wort müsse durch das Ohr gelernt werden. Das Wort soll durch den Mund gelernt werden. Und das kann sich unmöglich für die toten Sprachen anders verhalten als für die lebenden. Daß schon unser großer Madvig für die Verwahrlosung, welcher die klassischen Sprachen in dieser Hinsicht ausgesetzt gewesen sind, und für die mißlichen Folgen davon ein offenes Auge gehabt hat, geht aus einer seiner Äußerungen hervor, die hier nach O. Jespersen[1]) angeführt werden soll: „Schließlich ist es kaum zweifelhaft, daß der Fortschritt in den toten Sprachen schneller geschehen würde, wenn die Sprache, soweit es tunlich ist, z. B. durch deutliches Lesen und bestimmte Aussprache und durch Memorieren neuer Ausdrücke, etwas mehr als es meistens geschieht, durch das Ohr, nicht bloß durch das Auge angeeignet würde."

Aber selbst wenn man nicht geneigt sein sollte, der konsequenten Aussprache an sich sonderliche Bedeutung beizumessen, so erhält sie doch unter allen Umständen eine solche in rein technisch-pädagogischer Hinsicht. Denn durch die Forderung, daß eine bestimmte Aussprache möglichst konsequent durchgeführt werden soll, veranlaßt man den Schüler, die Worthandlung mit größerer Energie einzuüben, als er es tun würde, falls nur eine oberflächliche Kenntnis der Wortform gefordert würde; und es bietet keine besondere Schwierigkeit, die Arbeit des Schülers in diesem Punkte zu kontrollieren. Hierdurch wird der Oberflächlichkeit des Studiums überhaupt entgegen-

---

1) Sprogundervisning S. 137. (Hinweis auf Maanedsskrift for Litteratur 1832, S. 596.)

gewirkt, indem die Aufmerksamkeit des Schülers, die manchmal geneigt ist, nur bei den Wortstämmen zu verweilen, auch auf die Endungen gelenkt wird, so daß ein wirkliches Verschmelzen der Form mit dem Inhalt möglich wird. Auch wenn das Hauptgewicht auf ein genaues grammatisches Verständnis gelegt wird, ist es notwendig, daß der Schüler dazu erzogen wird, sich den Wortlaut des Textes in allen Einzelheiten klarzumachen und sich denselben durch Wiederholung einzuprägen. Dem Schüler wird es aber meistens schwer fallen, zu begreifen, daß die eigentliche Arbeit mit der Aneignung der Sprache erst dann beginnt, wenn der Inhalt des Textes verstanden worden ist. Hier ist es denn ein technisch wichtiges Mittel, einen in allen Einzelheiten (auch in bezug auf die Satzbetonung) richtigen Vortrag des behandelten Textes zu fordern.

In der oben angeführten Äußerung von Madvig wird eine Auffassung angedeutet, die sich fortwährend in pädagogischen Erörterungen geltend macht, die nämlich, daß es möglich sei, sich die Sprache auf „visuellem" Wege anzueignen, d. h. nur durch die Kenntnis der Schriftform oder doch im wesentlichen durch diese. Wäre dies der Fall, würden die Lesesprachen zu der hier behandelten Frage allerdings eine ganz andere Stellung einnehmen als die gesprochenen Sprachen. Allein die erwähnte Anschauung beruht ohne Zweifel auf einem Irrtum, worauf wir in einem folgenden Abschnitt (I C, 2) näher eingehen werden. Unzweifelhaft verhält es sich so, daß, was überhaupt von einer Sprache angeeignet wird, den Weg durch Mund und Ohr nimmt. An dieser Tatsache vermag auch die unvernünftigste Unterrichtsmethode nichts zu ändern. Und unter dieser Voraussetzung scheint es klar zu sein, daß es sowohl von direkter als indirekter Bedeutung ist, eine konsequente Aussprache anzustreben, worin die der betreffenden Sprache zur Verfügung stehende Summe phonetischer Unterscheidungsmerkmale möglichst berücksichtigt wird.

c) Der zweite Teil unserer Frage bezieht sich darauf, inwiefern eine idiomatische Aussprache anzustreben ist. Wir haben schon oben (4 g) einen Hauptgrund dafür angegeben, nämlich das Lustgefühl, das mit der ästhetischen Wirkung der Sprache verbunden ist. Daß für die modernen Sprachen praktisch-pädagogische Gründe dafür sprechen, daß die lautliche Form ordentlich angeeignet werden soll, ist auch schon erwähnt. Wenn aber jemand durchaus

Lust hat oder von den Umständen gezwungen ist, eine moderne Sprache ohne Berücksichtigung der idiomatischen Aussprache zu lernen, so läßt das sich ja sehr wohl tun, und man kann auch so zum Verständnis der Literatur gelangen. Allein mancher möchte vielleicht noch weiter gehen und behaupten, daß auch für den mündlichen Verkehr mit Angehörigen der betreffenden fremden Nationalität eine unvollkommene Aneignung der Aussprache genügen könnte. Aber auch von ästhetischen Rücksichten völlig abgesehen darf man den aus der Natur des Sprachlautes folgenden Umstand nicht vergessen, daß unrichtige Vorstellungen über die Aussprache es nicht nur erschweren, sich verständlich zu machen, sondern noch mehr das Verständnis der gesprochenen Sprache hemmen. Daß man die Laute nicht richtig aussprechen kann, bewirkt, daß man sie auch nicht richtig hören kann, was um so schlimmer ist, als die mangelhafte Aussprache der Einzellaute sich meistens mit unrichtigen, aus der Orthographie stammenden Wortbildern verbindet. Das Verständnis der gewöhnlichen schnellen Rede beruht nun aber meistens nicht auf einer einfachen Addition richtig aufgefaßter Einzelworte, sondern auf selbständigen Konstruktionen seitens des Hörers, die außer der in der gegebenen Situation liegenden Vorbereitung, eine bestimmte Art von Mitteilungen zu empfangen, auch noch eine gewisse Vertrautheit mit den gebräuchlichen Satzverbindungen und Wendungen voraussetzen. (Vgl. I B, 3.) Es ist daher von vornherein dem Fremden weit schwerer, den Eingeborenen zu verstehen, als umgekehrt, weil dem Fremden die Fähigkeit abgeht, die Wendungen mit der erforderlichen Schnelligkeit zu ergänzen oder gar vorzugreifen. Es fällt daher jede Unvollkommenheit der Lautauffassung für diesen viel mehr ins Gewicht als für jenen. Die Schwierigkeiten in dieser Beziehung sind nach unserer Erfahrung viel größer, als die meisten, die das Ausland besucht haben, oder etwa Vorträgen von Ausländern beigewohnt haben, aus leicht begreiflichen Gründen einzugestehen geneigt sind.

Vom allgemein pädagogischen Gesichtspunkt aus muß auch noch folgender Umstand berücksichtigt werden, der erfahrungsgemäß nicht ohne Bedeutung ist. Die Aufgabe jedes Unterrichtes ist es, im Schüler das Streben zu erwecken, immer weiter in den betreffenden Stoff einzudringen. Für den Sprachunterricht gilt dies Prinzip ganz besonders, weil ein Unterrichtskursus überhaupt nie den Schüler zum Endziel

führt. Der Schulunterricht jedenfalls muß sich immer weise Beschränkung auferlegen; aber er soll wenigstens dem Schüler Lust geben, sich weiterhin mit der Sprache zu beschäftigen. Diese Lust kann aber heutzutage leicht durch das Gefühl einer unzureichenden oder gar irreführenden phonetischen Vorbildung unterbunden werden. Verschiedene Umstände haben dazu beigetragen, die Auffassung allgemein zu verbreiten, daß Sprachen vor allem da sind, um gesprochen zu werden, und daß die phonetische Seite daher besonders wichtig ist. Daraus entspringt eine gewisse Unlust, sich mit Sprachen zu beschäftigen, mit deren Phonetik wir auf gespanntem Fuße leben. Zur Zeit unserer Väter lernte man wohl manchmal ganz unbefangen Fremdsprachen aus Büchern durch Selbststudium. Der heutige Zeitgeist ist aber einem solchen Verfahren nicht günstig, und diesem Umstand muß der Unterricht Rechnung tragen, damit seine Früchte für die spätere Zeit nicht verloren gehen.

6. a) Es folgt nun die pädagogische Hauptfrage: Wie eignen wir uns die Aussprache einer fremden Sprache an? Welche Schwierigkeiten gibt es hierbei zu überwinden, und welcher Mittel kann man sich bedienen?

Die Schwierigkeiten beruhen nach dem früher Entwickelten nicht allein darauf, daß der Schüler die fremden Artikulationsbewegungen nicht kennt, sondern zugleich auf der daraus entspringenden mangelhaften Auffassung durch das Ohr. Das soll natürlich nicht sagen, daß das fremde Wort nicht im ganzen einen fremdartigen Eindruck macht; aber dieser läßt sich nicht analysieren und im Gedächtnis aufbewahren. Hört der Schüler z. B. das englische Wort „bread“, so wird er es etwa als „Brett“ oder „Brent“ auffassen und wiederholen, wenn er auch das unbestimmte Gefühl hat, daß diese Wiedergabe nicht ganz zutreffend ist. Bestrebt der Schüler sich nun, den richtigen Laut zu sprechen, darf man sich die Sache nicht so vorstellen, als schwebte dem Schüler ein richtiges und deutliches Lautbild vor, von dem aus er seine Sprechorgane richtig einzustellen versucht. Falls man, wenigstens beim häufigen Anhören eines fremden Lautes, ein deutliches Bild desselben bewahren könnte, wäre die Aneignung einer fremden Aussprache viel leichter, als sie in Wirklichkeit ist. Es ist daher kaum zutreffend, wenn Sweet sich folgendermaßen äußert: „It is evident that both the organic and the acoustic sense must be cultivated; we

must learn both to recognize each sound by ear and to recognize the organic positions by which it is produced, this recognition being effected by means of the accompanying muscular sensations."[1]) Denn die beiden Momente, die hier getrennt werden, fallen in Wirklichkeit zusammen. Das Eigentümliche eines Lautes zu „hören" will eben sagen, daß man ihn auf eine bestimmte Bewegungsempfindung zurückführt.

Die Möglichkeit, eine fremde Aussprache durch unmittelbare Nachahmung sich anzueignen, ist durch diesen Umstand stark begrenzt, weil der Schüler, wie auch Wundt es hervorhebt, manchmal glaubt, zur richtigen Aussprache gelangt zu sein, wo dies noch keineswegs der Fall ist. Wenn die gröbsten Fehler beseitigt sind, bemerkt der Schüler überhaupt nicht mehr den Unterschied zwischen seiner Aussprache und der des Lehrers. Das Bewußtsein, wirklich einen fremden Laut auszusprechen, überwiegt nun auch das unbestimmte Gefühl der fehlenden Übereinstimmung, das sich regt, solange der Unterschied noch beträchtlich ist. Aber je vertrauter anderseits der Schüler durch Wiederholung des annäherungsweise richtigen Lautes mit diesem wird, um so größer wird wiederum die Aussicht darauf, daß die letzten Mängel ihm zum Bewußtsein gebracht werden können.

b) Die Aussprache muß immer durch das Ohr angeeignet werden. Das heißt, es nützt nichts, gewisse Artikulationsstellungen und dadurch bestimmte Laute hervorzubringen, falls die Bewegungsvorstellungen und die Laute nicht verschmelzen. Insofern ist nur ein Weg vorhanden. Wenn man zwischen einer direkten Aneignung durchs Ohr allein und einer mehr indirekten durch phonetische Belehrung unterscheidet, beruht der Unterschied nur darauf, daß man im letzteren Falle die natürlichen Vorbedingungen zu entwickeln sucht, die unter allen Umständen für die Auffassung durch das Gehör unerläßlich sind. Ein gutes Sprachohr beruht auf einem gewissen Reichtum phonetischer Vorstellungen, auf der Fähigkeit, diese Vorstellungen in ihre Elemente leicht aufzulösen, und auf Gewandtheit in Befolgung der durch das Ohr empfangenen Impulse. Diese Bedingungen sollen nicht erst durch den phonetischen Unterricht geschaffen werden; sie wurzeln zum Teil in Verhältnissen, die die Phonetik nichts angehen und von

---

1) The practical study S. 6.

dieser nicht beherrscht werden können. Es gehört daher nicht zum Unmöglichen, ohne Phonetik zu einer guten Aussprache zu gelangen; denn die notwendigen Vorbedingungen können von vornherein in solcher Vollkommenheit vorhanden sein, daß sie unmittelbar durch bloße Nachahmung eines Vorbildes verwertet werden können. Dieser Fall ist jedoch viel seltener, als man gemeinhin denkt; und wo es sich um eine feinere Aneignung der Sprache handelt, ist es wenig empfehlenswert, sich dabei zu beruhigen.

c) Wären wir auf diejenigen Lautvorstellungen beschränkt, die normalerweise in dem Lautsystem unserer eigenen Sprache vorkommen, würde die unmittelbare Nachahmung fremder Sprachlaute noch größere Schwierigkeiten bieten, als es tatsächlich der Fall ist. Allein so verhält es sich auch nicht. Wir beherrschen weit mehr Laute, als die Schriftzeichen, selbst die phonetischen, zu bezeichnen vermögen. Nicht nur sprechen wir den scheinbar gleichen Laut in verschiedenen Verbindungen verschieden aus (Wundt nennt als Beispiel das a in „Sache" und „Ach"), sondern sogar in ein und derselben Verbindung und ein und demselben Wort variiert die Aussprache unter Einfluß der Bedeutung oder der wechselnden Stimmung. In Worten mit anlautendem p, z. B. in dem Namen Peter, erhält das p durch verächtliche Betonung einen speziellen Charakter. In gerührter Stimmung empfangen die Vokale oft eine eigentümliche Färbung durch Ründung der Lippen. Eine Änderung anderer Art erfahren sie durch die lächelnde Lippenstellung, die in gewissen Fällen, z. B. für das ü, recht beträchtlich sein kann. Das für uns Eigentümliche eines Lautes ist überhaupt nicht auf eine einzige Artikulationslage beschränkt, obwohl es eine Normallage gibt, die in der Regel vorgezogen wird. Selbst unter den schwierigsten Verhältnissen läßt sich dennoch manchmal die Haupteigentümlichkeit eines Lautes zur Geltung bringen. Versucht man beispielsweise einem Amerikaner das deutsche l beizubringen, so ist dies wohl normalerweise dadurch zu erreichen, daß man ihn die Zungenspitze etwas weiter vorstrecken läßt. Aber selbst wenn er die Zungenspitze zum Mund hinausstreckt, mag es dennoch passieren, daß der amerikanische Laut durch Anpassung an die ungewohnte Lage sieghaft hervorgeht. Ein vollkommen gleichartiger Laut läßt sich natürlich nur durch die absolut gleiche Artikulation erzielen; aber wir bedienen uns in Wirklichkeit nicht in dem Maße gleichartiger Laute,

wie wir unter Beeinflussung der Schriftzeichen zu glauben geneigt sind.

Eine gewisse Bereicherung erfahren die phonetischen Vorstellungen ohne Zweifel auch durch Beobachtung individueller Unterschiede und durch mehr oder weniger bewußte Versuche, individuelle Eigentümlichkeiten anderer nachzuahmen. Hierbei tritt die Beziehung zwischen Laut und Bewegung besonders deutlich zutage. Die lebhafte Vorstellung von einer mit eigentümlicher Aussprache begabten Person äußert sich manchmal als unmittelbare Empfindungen der Artikulationsorgane.

d) In vielen Fällen beruht der Gegensatz zwischen bekannten und fremden Lauten auf verschiedenen Verbindungen von Elementen, die an und für sich in beiden Sprachen vorhanden sind. So hat das Dänische zwar kein stimmhaftes s, aber doch andere stimmhafte Konsonanten, wie z. B. l und r. Durch Analyse der zur Verfügung stehenden Laute ist es daher möglich, die Summe einzelner Lautelemente zu vermehren und dadurch zu neuen Verbindungen zu gelangen.

e) Schließlich liegt auch außerhalb der dem Schüler schon bekannten Sprachen eine Quelle zu Lautvorstellungen, die für die Aneignung einer neuen Sprache eventuell Bedeutung gewinnen kann. Wir denken hierbei an die vielfachen Bewegungen der Sprechorgane, die ganz andere Zwecke als das Sprechen haben. Wir atmen z. B. auf eine Fensterscheibe. Hierdurch entsteht ein Laut, der im Dänischen sprachlich kaum zur Anwendung kommt, höchstens als eine Art Interjektion des Verscheuchens, im Deutschen aber häufig ist in den sch-Verbindungen. So läßt sich eine Reihe Bewegungen aufzählen, die namentlich zur Befreiung des Mundes und der Atmungsorgane von Fremdkörpern dienen, als da sind Husten, Räuspern, Saugen, Schnalzen usw., die aber unter Umständen phonetisch verwendbar sind. Der den Ausländern so schwer fallende dänische „Stoßton" ist z. B. dem Anfang eines Hustens gleichzustellen. Versucht man den Hintergaumen von einem Haar oder einer Gräte zu befreien, bringt man oft das deutsche ch im Worte „Ach" hervor usw. —

f) Jeder Schüler, der nach Aneignung der Muttersprache in fremden Sprachen Unterricht empfangen soll, bringt somit eine phonetische Grundlage mit. Diese ist aber nicht bei allen Schülern vom gleichen Reichtum, und nicht alle Schüler besitzen die gleiche Fähig-

keit, durch das Ohr empfangene Impulse unmittelbar zu befolgen, wenn es sich um ungewohnte Verbindungen handelt. Der Grund hierzu kann teils in Verschiedenheiten der individuellen Anlagen, teils aber auch in verschiedenen Stufen allgemeiner Bildung und sozialer Kultur gesucht werden. Sowohl was den Reichtum phonetischer Vorstellungen betrifft als auch in bezug auf die Leichtigkeit, womit Impulse befolgt werden, besitzen Kinder offenbar einen Vorzug vor Erwachsenen. Im Kindesalter ist es, wie bekannt, möglich, sich eine fremde Aussprache in verhältnismäßig kurzer Zeit ganz unbewußt anzueignen, während dies für Erwachsene, selbst bei jahrelangem Aufenthalt im Auslande, als praktisch unmöglich gelten kann. Der Grund dieses Vorzuges der Kinder ist leicht zu begreifen. Man spricht bisweilen von „Steifheit" der Sprachorgane als hinderlich für die Erlernung einer fremden Sprache, und schreibt Kindern größere „Geschmeidigkeit" der Zunge als Erwachsenen zu. Dies kann jedoch nur bildlich gesagt werden. Von einer wirklichen, körperlichen Steifheit, wie sie mit dem Alter oder bei unzureichendem Gebrauch in anderen Muskelgruppen auftreten mag, kann doch für die Artikulationsorgane, die zu verschiedenen Zwecken fortwährend in Bewegung gesetzt werden, kaum die Rede sein. Es handelt sich offenbar um rein psychologische Verhältnisse. Das Kind hat sich noch nicht so feste Lauttypen angeeignet, wie der Erwachsene, und steht der Lebensstufe näher, wo die Lautvorstellungen sich durch das Spielen mit den Sprachorganen überhaupt entwickelt haben. Es werden zu diesem Zeitpunkt viel mehr und verwickeltere Laute hervorgebracht, als das Kind später in seiner Muttersprache zu verwenden hat. Dieses Stadium setzt sich gewissermaßen durch das ganze Kindesalter fort und zeigt sich in der Lust, mehr oder weniger unartikulierte Eigenlaute hervorzubringen, die normale Sprache zu verzerren und zu karikieren. Dabei bewirkt das unstete Gemütsleben des Kindes ganz unmittelbar häufigere Abweichungen von der normalen Artikulation, als die größere Selbstbeherrschung des Erwachsenen gestattet. Das phonetische Vorstellungsleben, man könnte sagen, die phonetische Phantasie muß demnach notwendig beim Kinde reicher sein als beim Erwachsenen. Aber hierzu kommt noch, daß die Individualität des Kindes weniger Einheit und Selbständigkeit besitzt und von außen kommenden Impulsen leichter zugänglich ist, als die des Erwachsenen, dessen ganzes

Dasein auf einer festeren, teilweise zum Mechanismus entwickelten Grundlage ruht, die mit einem ausgesprochenen Persönlichkeitsgefühl verbunden ist. Der Erwachsene kann sich nicht so leicht hinreißen lassen, und will es auch nicht, was sich auf unserem Gebiete besonders deutlich zeigt. Viele Erwachsene können sich scheinbar um keinen Preis bequemen, eine fremd klingende Aussprache ernstlich nachzuahmen zu versuchen, während Kinder dies tun, ohne daß es ihnen überhaupt zum Bewußtsein zu kommen scheint. Doch darf man anderseits nicht vergessen, daß dieses Verhältnis sich namentlich in dem freien Verkehr mit Altersgenossen zeigt, wo die Aufmerksamkeit gar nicht auf das Sprachliche gelenkt ist, während die planmäßige Beschäftigung mit der Aussprache, die beim Unterricht stattfindet, auch bei Kindern Widerstand und Unbeholfenheit hervorrufen kann. Die Hauptschwierigkeit beim Unterricht der Kinder liegt in dem Einfangen und Festhalten ihrer springenden und vom Zufall geleiteten Aufmerksamkeit. Nicht nur auf diesem Gebiete lernen Kinder manchmal das am leichtesten, womit sie sich anscheinend gar nicht beschäftigen.

g) Einen etwas ähnlichen Vorzug, wie das Kind im Vergleich zum Erwachsenen, besitzt augenscheinlich der sozial und wissenschaftlich höher Gebildete dem weniger Gebildeten gegenüber, wie man denn überhaupt mit einigem Recht sagen könnte, daß es zu dem Ergebnis der Bildung mit gehört, etwas von der Frische und Eindrucksfähigkeit des kindlichen Alters zu bewahren. Im einzelnen tragen hierzu verschiedene Umstände bei, u. a. der Gegensatz zwischen Reichssprache und Dialekt. Es muß als Tatsache betrachtet werden, was auch von verschiedenen Autoren erwähnt wird, daß es am schwersten ist, Dialekt sprechenden Schülern eine gute Aussprache fremder Sprachen beizubringen. Es können hier die merkwürdigsten Schwierigkeiten auftreten. Niemand sollte z. B. erwarten, daß es einem Dänen schwer fallen könnte, das deutsche Wort „jung“ auszusprechen, um so mehr, als der Vokal ohne Schaden etwas variieren kann. Aber ein braver Seeländer vom platten Lande vermochte während einer längeren Reihe von Unterrichtsstunden trotz aller Bemühung es nur zu einem „jaang“ [jɔŋ] zu bringen, entsprechend seiner Aussprache des dänischen „ung“ [oŋ] als „aang“ [ɔŋ]. Vielleicht hätte die Anwendung einer phonetischen Erklärung die Schwierig-

keit behoben; durch die bloße Nachahmung gelang es aber nicht. Dieses Verhältnis erwähnen W. Rattke[1]) und O. Thiergen[2]), ohne daß sie jedoch zu erklären versuchen, warum eben die Dialekte solche Schwierigkeiten ergeben. Betrachtet man nun die Reichssprache nur als einen zufällig bevorzugten Dialekt neben anderen, ist die Sache nicht leicht erklärlich. Denn an und für sich kann es im allgemeinen nicht als schwerer angesehen werden, von einer Mundart zu einer Fremdsprache überzugehen, als von der anderen, wenn auch jede ihre besonderen Schwierigkeiten darbietet. Man muß aber, wie früher erwähnt, die Reichssprache auch für das Individuum als Kulturprodukt betrachten, das teilweise durch bewußte Belehrung und planmäßiges Korrigieren sowohl im Haus wie in der Schule überliefert wird. Kinder von bessergestellten Eltern, die von Anfang an zur Reichssprache erzogen werden, finden noch dazu in ihrer täglichen Umgebung am leichtesten Gelegenheit, verschiedene Mundarten zu hören, und werden dadurch früh zum Vergleichen und zur Reflexion über sprachliche Dinge angeregt. Schon Kinder von zwei bis drei Jahren können für sprachliche Unterschiede Interesse bezeigen und zwischen Richtigem und Unrichtigem zu unterscheiden suchen. Auch das Wechseln zwischen Aufenthalt in der Stadt und auf dem Lande, das für solche Kinder sehr gewöhnlich ist, mag einige Bedeutung haben. Berührung mit rein schriftsprachlichen Formen kann tatsächlich auch frühe eintreten, ohne daß man klar sieht, wie das zugeht, wie wenn zum Beispiel ein dreijähriges dänisches Kind neben den natürlichen Formen „fa·ər“ (Vater) und „mo·ər“ (Mutter) ab und zu „fa·ðər“ und „mo·ðər“ (vielleicht aus dem Nachtgebet) gebraucht und sogar die auf der Orthographie beruhenden parodischen Formen „fa·dɛr“ und „mo·dɛr“. Hierin zeigt sich schon eine gewisse vergleichende und analysierende Fähigkeit.

Man darf daher wohl behaupten, daß die Aneignung der phonetischen Form der Reichssprache eine gute Vorbereitung ist für die Aneignung fremder Sprachlaute. Ferner ist es auch klar, daß die Erlernung einer Fremdsprache dem Studium weiterer Sprachen in phonetischer Hinsicht den Weg ebnet. Von diesem Gesichtspunkt aus

1) Der neusprachliche Unterricht S. 32–33.
2) Methodik des neuphilol. Unterrichts S. 31.

dürfte es als angezeigt erscheinen, den Sprachunterricht der Kinder mit derjenigen Sprache anzufangen, deren Artikulation der muttersprachlichen am fernsten liegt, weil man dadurch mit wenigster Mühe die größte Bereicherung der Artikulationsvorstellungen erlangt.

h) Nicht nur der Besitz der reichssprachlichen Aussprache gibt dem höher Gebildeten einen Vorsprung. Auch die höher entwickelte Reflexion und die größere Empfänglichkeit für neue Impulse haben offenbar eine gewisse Bedeutung. Mängel in dieser Beziehung sind oft in ein und demselben Schüler mit Dialektschwierigkeiten verbunden und tragen bei, diese noch unüberwindlicher zu machen. Es zeigt sich dann eine gewisse Scheu, die fremden Laute nachzuahmen und, wenn sie einmal richtig aufgefaßt sind, regelmäßig zu verwenden, bis sie eingeübt sind. Man begegnet manchmal einer gewissen Dickköpfigkeit, die bisweilen in Selbstzufriedenheit wurzelt, häufiger aber in der Furcht, lächerlich zu werden. Dieser Zustand hemmt übrigens die Sprachaneignung nicht nur in diesem Punkte; denn auch von anderen Gesichtspunkten aus ist ein gewisses Selbstvertrauen und Selbstgefühl eine wichtige Eigenschaft für denjenigen, der eine fremde Sprache ordentlich lernen will. Aber der Fehler zeigt sich hier zuerst und soll nachdrücklich bekämpft werden. Denn die allgemeine erzieherische Wirkung des Sprachunterrichtes liegt zum nicht geringen Teil eben darin, daß er den Schüler daran gewöhnt, sein Wesen unter anderen Formen als den bisher angewohnten zu äußern, und ihn zwingt, sich selbst zu vergessen, indem er in der zu lösenden Aufgabe aufgeht und alle Kräfte entschlossen zusammennimmt ohne Rücksicht auf ein mögliches Scheitern. Es wird dadurch die für das praktische Leben so ungemein wichtige formelle (nicht formale) Bildung befördert. Für viele, deren Sprachunterricht auf einer recht elementaren Stufe stehen bleibt, mag überhaupt darin vielleicht der wichtigste Beitrag dieses Unterrichtes zu ihrer Bildung liegen.

7. a) Die Aufgabe des phonetischen Unterrichtes geht ohne Schwierigkeit aus den dargestellten Bedingungen für die Aneignung fremder Sprachlaute hervor. Der Lehrer muß sich darüber klar sein, welche Lautelemente er als dem Schüler bekannt voraussetzen darf, und nötigenfalls diesen dazu anleiten, bekannte Lautverbindungen aufzulösen und aus den dadurch gewonnenen Elementen neue Einheiten zu bilden. Wie theoretisch der Lehrer hierbei ver-

fahren soll, ist eine Frage, die nach den jeweiligen Umständen beantwortet werden muß. Die Bildung von Lauten zu beschreiben, die der Schüler ohne Schwierigkeit nachahmt, wird natürlich überflüssig sein, insofern man nicht eine allgemeine phonetische Schulung anstrebt, wo es denn natürlich ist, von Lauten, die dem Schüler schon bekannt sind, auszugehen. Und zwar läßt es sich nicht bestreiten, daß eine schon durch den muttersprachlichen Unterricht zu erzielende Klarheit über die Artikulationstätigkeit die Aneignung fremder Sprachen erleichtern würde, der Wirkung entsprechend, die für andere Seiten der Sprache das Vorhandensein grammatischer Begriffe hat. Ein darauf zielender phonetischer Unterricht, dessen unmittelbarer Zweck die Einführung in die Reichssprache sein könnte, würde gewiß weder besondere Schwierigkeiten bieten noch ohne Interesse sein. Auch für die allgemeine Bildung wäre ein solcher Unterricht durchaus nicht belanglos. Denn die Phonetik beruht in erster Linie auf Selbstbeobachtung und gewöhnt den Schüler daran, sich in einem bestimmten Punkte über sein eigenes Tun und Lassen klar zu werden, und führt so direkt auf das vornehmste Ziel der Bildung: Selbsterkenntnis. Allerdings, wenn ein Redner in einem Vortrag über deutsche Phonetik sich mehrmals in dieser oder ähnlichen Wendungen ergeht: „Meine Herren, wir missen uns die Bienensprache zum Muster nehmen", merkt man herzlich wenig von jener Tugend. Mit der Bücherweisheit allein ist es eben nicht getan.

b) Daß indessen die theoretische Erklärung in vielen Einzelfällen zur Hilfe genommen werden muß, um eine einigermaßen korrekte Aussprache innerhalb eines passenden Zeitraums zu erzielen, steht fest. Oft braucht es allerdings nur einen Hinweis auf die äußerlich sichtbare Mundstellung, wie z. B. für Dänen bei der Erlernung des deutschen sch, oder die Angabe der Zungenlage, ob grade oder gekrümmt, z. B. bei dem ch; immerhin ist doch schon dadurch das reine Nachahmungsprinzip verlassen. Daß man auf solchen Wegen zu verbesserten Ergebnissen kommt, scheint nun auch in den verschiedensten pädagogischen Lagern anerkannt zu sein. So fordert z. B. ein Führer der konservativen Richtung des Sprachunterrichts in Deutschland, G. Krueger, der im ganzen die Ideen der Reformer mit größter Skepsis betrachtet, eine sehr gründliche phonetische Ausbildung des Lehrers. Zwar meint er, der Lehrer könne sein phonetisches Wissen

mißbrauchen, fügt aber dann hinzu: „Der Mißbrauch hebt aber den Gebrauch nicht auf. Gewiß soll sich der Lehrer zuerst an ihr Ohr wenden und langstielige Erörterungen vermeiden, wenn er kürzer zum Ziele kommen kann. Eine große Reihe Fehler kann er aber gar nicht anders als durch Zurückgehen auf die Sprechwerkzeuge berichtigen. Übrigens spitzen die Schüler bei allen phonetischen Erörterungen, wenn der Lehrer Meister seiner Sache ist und durch Präparate und Werkzeuge sie erläutern kann, das Ohr; ich möchte den einmal hören, der aus eigener Erfahrung versichern kann, daß sie derlei nicht mögen.“[1]) Krueger zeigt hier auf sämtliche entscheidende Momente. Die Phonetik beschäftigt sich mit einem sehr konkreten Stoff und liegt den Kindern nahe, weil sie sich ihrer Artikulationsbewegung noch in höherem Grade bewußt sind als die Erwachsenen. Schon Kinder von fünf bis sechs Jahren können ohne Schwierigkeit Artikulationsstellen angeben und zeigen Interesse für derartige Beobachtungen.[2]). Hauptsache ist es aber, daß der Lehrer phonetisch geschult ist. Es ist dabei wichtig, daß er nicht nur mit der Phonetik der fremden Sprache, sondern auch mit der muttersprachlichen vertraut ist. Mängel auch nur in der letzteren Hinsicht sind es, die den Nutzen, den man vom Unterricht des eingeborenen Lehrers erwartet, so oft zweifelhaft machen. Meistens vermag ein solcher Lehrer, wenn er auch selbst noch so tadellos spricht, weder zu hören, worin der Fehler des Ausländers eigentlich steckt, noch die Eigentümlichkeiten seiner eigenen Sprachlaute zu erklären. Der Schüler muß dann, wenn er selbst die notwendige phonetische Einsicht besitzt, den Lehrer als Studienobjekt gebrauchen, was immerhin mit großen Schwierigkeiten verknüpft ist. Der Lehrer kann sich doch nicht wie eine Sprechmaschine aufziehen lassen. Eine solche würde tatsächlich große Vorzüge darbieten, falls man sich auf die Wiedergabe der einzelnen Laute vollauf verlassen könnte.[3])

---

1) Wunschzettel eines Neusprachlers, Zeitschr. für engl. u. franz. Unterricht Bd. III Heft 6 S. 582.

2) Dies bestätigt auch H. Sweet, The practical study S. 45.

3) H. Sweet meint von dem Phonographen: „Its testimony is sometimes defective on points, where information is most needed; it fails to reproduce shades of breath-sounds and the less sonorous elements of speech.“ (The practical study S. 46.)

c) Was das Verfahren im einzelnen betrifft, ist es klar, daß es eine fortwährende Abwechselung erfordert zwischen Hören, wobei der Schüler bestrebt sein muß, schon bekannte Elemente herauszufinden, und Versuchen, den Laut hervorzubringen, die nötigenfalls durch Angabe der Artikulation seitens des Lehrers gestützt werden müssen. Bevor der Schüler einigermaßen den Laut selbst hervorbringen kann, nützt eine oftmalige Wiederholung wenig, wovon man sich leicht überzeugen kann. Sobald aber der Schüler die Artikulation begriffen hat, befestigt sich die Lautvorstellung nicht nur durch das eigene Artikulieren des Schülers, sondern auch durch Anhören der richtigen Aussprache des Lehrers, indem diese an die neuen Artikulationsvorstellungen erinnert. Übrigens wirkt die Artikulation des Schülers natürlich auch auf den Lehrer zurück; und dies ist namentlich beim Schulunterricht eine mißliche Sache, weil es fast unvermeidlich ist, daß die Artikulationsvorstellungen des Lehrers, der doch meistens zu denselben Fehlern neigt, wie die Schüler, durch das fortwährende Anhören einer mangelhaften Aussprache etwas geschwächt werden müssen. Selbst eingeborene Lehrer entgehen keineswegs dieser Gefahr. Es gibt hiergegen – abgesehen von der phonetischen Schulung – kein sichereres Mittel als den Verkehr mit Personen, für welche die betreffende Sprache Muttersprache ist. Der Aufenthalt im Auslande ist daher ein Jungbrunnen, aus dem zu schöpfen der Lehrer für moderne Sprachen – allerdings auch aus anderen Gründen – in nicht zu großen Zwischenräumen Gelegenheit haben sollte.

Derjenige Punkt des phonetischen Unterrichts, der besonders einen Gegenstand des Zweifels und des Streits bildet, die Anwendung phonetischer Schrift, fällt unter andere Gesichtspunkte als die hier vorliegenden. Die phonetische Schrift hilft dem Schüler nicht richtige Laute bilden, sondern setzt die Kenntnis der Laute voraus. Dieses wichtige Mittel wird in einem folgenden Abschnitt Erwähnung finden (I C, 3 a).

d) In den Einzelheiten der praktischen Fragen, welche darzustellen es nicht unsere Aufgabe ist, können wir uns im ganzen der in O. Jespersens Buch: „Sprogundervisning“ Kapitel X gegebenen Darstellung anschließen. An die Bemerkungen, womit der Verfasser diesen Abschnitt schließt, mögen jedoch einige Betrachtungen prinzipieller Natur unsererseits geknüpft sein. O. Jespersen schärft die Wahrheit

ein, daß die Mittel des phonetischen Unterrichts vom ersten Anfang an in Anwendung zu bringen sind. „Ebenso leicht, wie es dann ist, eine gute Aussprache zu erzielen, ebenso schwer ist es, die Fehler zu verbessern, die sich selbst nach kurzem Unterricht bei Anwendung einer unrichtigen oder veralteten Methode einnisten.“ Was hier hervorgehoben wird, ist ohne Zweifel eine Tatsache, die mancher Lehrer mit phonetischem Interesse konstatiert haben mag. Einer Klasse von Schülern, die einmal phonetisch vernachlässigt worden ist, ist manchmal gar nicht mehr zu helfen. Denn wenn auch scheinbar die Bestrebungen vom Glück gekrönt werden, treten doch immer, besonders in entscheidenden Momenten, die schwersten Rückfälle ein. Der Grund liegt aber wahrscheinlich nicht so sehr in der Natur der Sprachlaute als in der Schülerpsychologie. Kinder sind, wenn sie klassenweise auftreten, in Schulsachen sehr konservativ. Jedes Kind für sich ist allerdings impulsiv und für neue Eindrücke leicht empfänglich. Als Masse aber stehen sie, wegen der geringeren Entwickelung der Einzelpersönlichkeiten, fest zusammen und sind schwer aus der einmal eingeschlagenen Richtung herauszubringen. Jeder einzelne unterliegt der Massensuggestion. Kinder in der Klasse, die sich einmal an einen bestimmten Unterricht gewöhnt und denselben als richtig befunden haben, begegnen daher Abweichungen vom Hergebrachten mit Zweifel, Gleichgültigkeit oder gar Störrigkeit. Nun erfordert aber die Aneignung fremder Sprachlaute vor allem selbständige Aktivität und bereitwillige Aufmerksamkeit. Wo diese Bedingungen vorliegen, kann es deshalb nicht als besonders schwierig gelten, eine schlechte Aussprache zu verbessern, wie Erfahrungen mit Einzelschülern es beweisen. Es kommt hier nur auf eine anhaltende bewußte Arbeit an, die nicht einmal so viel Zeit, wie auf Einübung des Falschen verwendet sein mag, in Anspruch zu nehmen braucht. Wir wollen deshalb die angeführte Bemerkung von Jespersen dahin ergänzen: Die Hauptsache ist eigentlich nicht, daß die Aussprache von vornherein eine richtige ist, was im strengen Sinne gar nicht möglich wäre – auch die Muttersprache lernt doch das Kind durch eine Unmenge tausendmal wiederholter Fehler – sondern, daß von Anfang an das Streben in den Schülern erweckt wird, zur richtigen Aussprache zu gelangen, daß ihnen ein Ideal vor Augen geführt wird, und daß die Bedingungen für die Erlangung der richtigen

Aussprache fortwährend entwickelt werden. Es wäre überhaupt ein Fehler, falls Lehrer und Schüler die Aussprache als eine Sache betrachten, die im Laufe der ersten Zeit des Unterrichts abgetan werden könnte. Die Fähigkeit, phonetisch richtig zu sprechen, muß mit der wachsenden Fähigkeit zur richtigen Anwendung der Vokabeln und Wendungen Hand in Hand gehen. Im strengsten Sinne beherrscht man die Aussprache erst dann, wenn man geläufig sprechen kann. Denn erst dann kommen alle phonetischen Eigentümlichkeiten der Sprache zu voller Geltung in der schnellen Verbindung und natürlichen Betonung der Worte. Man darf ferner nicht vergessen, daß bei Erlernung einer neuen Sprache die Aufmerksamkeit auf einmal von vielen Seiten in Anspruch genommen und daher stark geteilt wird. Der Lehrer muß sich daher hüten, zu viele und zu große Forderungen auf einmal zu stellen und dem Schüler die Sache dadurch zu verleiden.

e) Viele Sprachstudierende suchen ihre Aussprache durch einen Aufenthalt in dem betreffenden fremden Lande zu vervollkommnen. Man hat indessen allen Grund, das Hoffnungslose dieses Bestrebens zu betonen, falls der Studierende nicht eine gewisse phonetische Vorbildung mitbringt. Für uns Dänen gilt das nicht nur in bezug auf die uns phonetisch ferner liegenden Sprachen Englisch und Französisch, sondern auch mit Rücksicht auf Deutsch. Da trifft man beispielsweise in Deutschland einen Kollegen aus der Heimat, der sich überhaupt nicht viel zu sagen getraut, aber doch häufig die Wendung: „Das mäin' i' au'" („Das meine ich auch") gebraucht, und diese Aussprache behauptet sich vom ersten Tag bis zum letzten. Kann denn der Betreffende nicht hören, daß die Aussprache mangelhaft ist? Wahrscheinlich hat er ein dunkles Gefühl davon, ohne jedoch die Fehler auf bestimmte Ursachen zurückführen zu können. Und deshalb ist es gleichgültig, ob er von seiner Umgebung das Richtige einmal oder tausendmal hört. In solchen Fällen wird der Fehler oft unter den unbestimmt aufgefaßten Begriff „Akzent" hingeführt, der wie eine Rumpelkammer ist für Fehler, die man als unüberwindlich betrachtet; und dort bleiben sie denn liegen. — Anderseits darf man aber nicht glauben, daß eine bloß theoretische Einsicht in die Phonetik und ein gewisses Interesse für phonetische Erscheinungen ausschlaggebend wäre. Man trifft auch Sprachstudierende, die gern phonetische Betrachtungen

über allerlei – manchmal vollkommen gleichgültige – Einzelheiten anstellen, aber gleichzeitig unentwegt fortfahren, fast jedes Wort der betreffenden Sprache unrichtig auszusprechen, weil es ihnen nie einfällt, ihre Beobachtung auf die in ihrem eigenen Munde vorkommenden Merkwürdigkeiten zu richten. Die Hauptsache des phonetischen Studiums ist nicht Systematisierung und Benennung der Laute, sondern Übung der Fähigkeit zur Beobachtung, besonders zur Selbstbeobachtung.

## C. DIE ERWEITERUNG DER NATÜRLICHEN WORTVORSTELLUNG

1. a) Zur Wortvorstellung des Kulturmenschen gehören außer den bisher erwähnten akustischen und motorischen Elementen auch solche, die von Schreibbewegungen und vom Gesichtseindruck des Schriftbildes herrühren. Was es in dieser Beziehung vom pädagogischen Gesichtspunkt aus zu untersuchen gilt, ist namentlich das Verhältnis dieser letzten Elemente zur Bedeutung des Wortes, ob die an die Bewegung der Hand geknüpften Vorstellungen – die Schreibbewegungsvorstellungen – und das Schriftbild die natürliche Wortvorstellung als Ausdruck eines Bewußtseinsinhalts ersetzen können oder wenigstens Assoziationen bilden, die zur Befestigung der Verbindung zwischen Wort und Bedeutung beitragen.

Das Verhältnis zwischen den an das Schreiben geknüpften Bewegungsvorstellungen und den übrigen Wortelementen wird bisweilen so dargestellt, als wäre die Schreibbewegungsvorstellung den akustischen Vorstellungen und den Bewegungsvorstellungen der Sprachorgane vollständig nebengeordnet. Die Auffassung G. Ballets, die er durch das Studium der Aphasie bestätigt findet, läuft darauf hinaus, daß die Schreibbewegungsvorstellung ursprünglich durch das Schriftbild erweckt werde, später bald durch die Lautvorstellung, bald durch den entsprechenden Begriff.[1]) Ballet nimmt zwar nicht an, daß letzteres bei allen Individuen im gleichen Grade stattfinde; es soll aber doch möglich sein, daß eine Kombination von Schreibbewegungen sich unmittelbar mit dem Begriff verbinden könne,

1) G. Ballet, Die innerliche Sprache S. 21.

in derselben Weise wie Gehörseindrücke und Sprechbewegungen, so daß man jede Erinnerung an diese verlieren und doch die Fähigkeit zum Schreiben bewahren könnte.

Andere Forscher auf dem Gebiete der Aphasie vertreten indessen entgegengesetzte Anschauungen. Aber die aus pathologischen Fällen hergeholten Beweise erscheinen uns, wie schon früher bemerkt, nach keiner Richtung hin als von zwingender Bedeutung. Wir ziehen daher vor, die Art und Weise, auf welche die Schreibbewegungen von Anfang an eingeübt werden, zu betrachten, und dann die Frage zu untersuchen, ob wir annehmen sollen, daß die dadurch entstehenden Assoziationsverhältnisse später abgeändert werden, oder daß das ursprünglich Eingeübte unter normalen Verhältnissen bestehen bleibt.

b) Hierbei ist es nun notwendig, zwischen den einzelnen Buchstabenzeichen und ganzen Wörtern zu unterscheiden. Denn das Buchstabenzeichen ist mit einem Einzellaut verknüpft, der nicht weiter analysiert wird; das geschriebene Wortbild hingegen beruht auf der Analyse des akustisch-motorischen Wortbildes.

Die Bewegungen, die das Schreiben eines Buchstabens erfordert, werden von Anfang an unter Zuhilfenahme eines Gesichtsbildes eingeübt. Nun gibt es, z. B. beim Turnen, Tanzen und Spielen auf Instrumenten, Fälle genug, wo zusammengesetzte Bewegungen von Anfang an auf Grund einer oft nur mit Anstrengung festgehaltenen Gesichtsvorstellung eingeübt werden, die nach einiger Zeit überflüssig wird und in Vergessenheit gerät. So fällt es oft schwer, anderen eine Turnübung zu erklären, wenn man sie auch selbst ausführen kann, weil man sich kein deutliches Gesichtsbild mehr von dem Vorgang zu machen vermag, sondern die Bewegung auf das Kommando sozusagen blindlings ausführt, ausschließlich auf Grund motorischer Erinnerungen. Wir dürfen daher annehmen, daß auch die Buchstabenzeichen vom geübten Schreiber ganz unabhängig vom Gesichtsbild auf das in einer bestimmten Lautvorstellung liegende Kommando ausgeführt werden. Da nun aber die Bilder der geschriebenen Zeichen gleichzeitig mit den zu ihrer Herstellung dienenden Schreibbewegungen immer aufs neue eingeübt werden, ist es leicht begreiflich, daß die Schriftbilder sich fortwährend neben diesen geltend machen, ohne daß sie deshalb für das Schreiben notwendig zu sein brauchen. Übrigens, wenn man der Sache etwas tiefer auf den Grund geht, ist

es vielleicht zweifelhaft, ob man im strengeren Sinne sagen kann, daß die Schreibbewegungen auf Grund eines Gesichtsbildes eingeübt werden. An dem Zeitpunkt, wo das Kind so viel Herrschaft über seine Bewegungen erlangt hat, daß die Schreibübungen ihren Anfang nehmen können, vermag es zwar sofort die einfachsten Züge einigermaßen nachzuahmen; gewisse Zeichen, z. B. das S, werden doch oft umgekehrt geschrieben oder ganz entstellt. Dies deutet darauf, daß die Hand nicht ohne weiteres einem richtig aufgefaßten Gesichtsbild folgt, sondern daß die Fähigkeit, das gegenseitige Verhältnis und die Richtungen der Züge aufzufassen, von dem Grad der allgemeinen Einübung der Bewegungen abhängig ist. Das Schriftbild wirkt somit nicht als bloßer Gesichtseindruck, sondern vermittelt uns direkt bestimmte Bewegungsvorstellungen. Und diese sind es denn, die es uns möglich machen, das Schriftbild in der Erinnerung deutlich wachzurufen. Wir schreiben also nicht richtig, weil wir uns das Schriftbild eingeprägt haben, sondern haben uns das Schriftbild durch Schreiben eingeprägt. Erfahrungen in bezug auf das Zeichnen scheinen auch darauf zu deuten, daß die genaue Auffassung der Umrisse eines Gegenstandes auf Einübung der Bewegungsempfindungen der Hand beruht. Daß man sich das Äußere einer Person weit schneller einprägt, wenn man dasselbe zu zeichnen versucht, als durch ein noch so langes Betrachten, unterliegt keinem Zweifel. Die künstlerische Fähigkeit, aus dem Gedächtnisse zu zeichnen, muß wahrscheinlich auf lebhaften motorischen Vorstellungen beruhen, wie überhaupt das Zeichnen die Fähigkeit voraussetzt, Gesichtseindrücke unmittelbar als das Ergebnis von Bewegungen auffassen und in solche wieder umsetzen zu können.

Falls demnach sowohl die erste Auffassung der Schriftzüge als die Erinnerung an sie in Wirklichkeit nur mittels der Bewegungsempfindungen möglich ist, liegt die Annahme noch näher, daß der Anteil, den das Gesichtsbild als solches am Schreiben hat, schnell verschwindet. Daß man imstande ist, Buchstaben und ganze Worte zu schreiben, während das Bewußtsein sich mit anderen Gesichtseindrücken oder -vorstellungen beschäftigt, läßt sich scheinbar auch leicht durch Versuche konstatieren. Solche Experimente sind jedoch an sich nicht von entscheidender Bedeutung, da man immerhin im voraus wissen muß, was man schreiben will, und hierbei lassen sich

Gesichtsvorstellungen nicht ausschließen, von denen man annehmen könnte, daß sie jedenfalls zur Vorbereitung des folgenden Prozesses notwendig wären. Auch scheint es beim Niederschreiben eines ganzen Wortes trotz aller Konzentration auf andere Vorstellungen nicht möglich, dann und wann auftauchende Schriftvorstellungen völlig auszuschließen.

c) Wenn es sich daher auch nicht tun läßt, die Entbehrlichkeit der Gesichtsvorstellungen beim Schreiben direkt zu beweisen, so scheint dennoch aus den angeführten Gründen die Annahme berechtigt, daß die Buchstabenzeichen im unmittelbaren Anschluß an den Laut niedergeschrieben werden können, und daß dies auch bei einiger Übung im Schreiben gewöhnlich der Fall ist. Prinzipiell steht nun auch der Annahme nichts entgegen, daß die ganze Reihe der Handbewegungen, die zum Schreiben eines Wortes erforderlich sind, in ähnlicher Weise von dem betreffenden Worte als Lauteinheit unmittelbar abhängig sein könnte. Prinzipiell ließe es sich ferner auch denken, daß diese Reihenfolge von Bewegungen durch den dem Worte entsprechenden Begriff unmittelbar ausgelöst werden könnte. Wenn man aber die Art und Weise betrachtet, in welcher die Schreibfähigkeit angeeignet wird, ersieht man nicht, wie diese Möglichkeiten in der Praxis realisiert werden könnten. Von Anfang an geschieht das Schreiben ganzer Wörter durch Analyse der entsprechenden Lautvorstellungen. Die verhältnismäßig lange und verwickelte Folge von Bewegungen, die das Schreiben eines Wortes voraussetzt, reduziert sich dadurch auf die Verbindung einer geringen Anzahl bekannter Zeichen; und die Elemente dieser Verbindung, sowie die Reihenfolge derselben, liegen dem Schreibenden im wesentlichen in dem gesprochenen Worte vor. Zu welchem Zeitpunkt und aus welchen psychologischen Ursachen der Schreibende veranlaßt werden sollte, den Weg der Analyse, der durch Übung immer leichter zu befahren wird, aufzugeben, um ein Verfahren einzuschlagen, das besondere Einübung erfordern müßte, ist schwer zu begreifen. Damit soll nicht geleugnet sein, daß durch die immer wiederholte Verbindung der ein Wort ausmachenden Reihe von Schriftzeichen eine erhöhte Disposition zur Bildung eben dieser Verbindung entsteht, wodurch der Übergang vom Lautwort zum Schriftwort erleichtert wird, so daß die Steigerung der Schreibfähigkeit nicht ausschließlich auf größerer Übung im Analysieren und größerer Ge-

wandtheit der Hand zu beruhen braucht. Entschieden zu weit in dieser Richtung geht jedoch W. A. Lay, wenn er bei seinem Versuch, diese für den Rechtschreibunterricht so wichtigen Fragen durch umfassende pädagogisch-psychologische Versuche auf Grund der Theorie vom Gehirnschreibezentrum zu lösen, der Hand eine allzu große Selbständigkeit beilegt. Durch seine Versuche hat Lay[1]) nachgewiesen — was übrigens durchaus nichts Überraschendes hat — daß das Abschreiben einer bisher unbekannten Lautverbindung die beste Vorbereitung ist, um dieselbe später ohne Vorlage richtig niederschreiben zu können; und hieraus wird dann gefolgert, daß das Gedächtnis der Hand für die Aneignung der Rechtschreibung entscheidend wäre. Dies leuchtet indessen gar nicht ein. Denn beim Abschreiben werden ja — worüber Lay auch selbst klar ist — gleichzeitig Laut- und Sprechbewegungsvorstellungen erweckt, wie auch das Gesichtsbild zur Geltung kommt. Und zwar werden diese Vorstellungen viel eingehender analysiert, als wenn das Wort nur gehört, gesehen oder gesagt wird. Es liegen hierin schon Gründe genug, um den Vorzug des Abschreibens zu erklären, ohne daß man zum Gedächtnis der Hand zu greifen braucht. Daß man imstande ist, zusammenhängende Wörter niederzuschreiben, während die Aufmerksamkeit anderweitig in Anspruch genommen ist — was übrigens beim Niederschreiben eines zusammenhängenden Inhalts immer der Fall ist, indem das Bewußtsein der Schrift stets vorauseilt — ist auch kein Beweis für das Vorhandensein selbständiger, auf Schreibbewegungen beruhender Wortvorstellungen, die an Festigkeit und Bedeutung mit den akustisch-motorischen Vorstellungen verglichen werden könnten. Denn das nämliche Experiment läßt sich auch mit Wörtern ausführen, die man nie früher geschrieben hat, für welche eine einheitliche Bewegungsvorstellung somit gar nicht existieren kann, wenn man z. B. ein griechisches Wort mit lateinischen Buchstaben schreibt. Es muß daher angenommen werden, daß die orthographische Fertigkeit auf dem Grad der Schnelligkeit und Sicherheit beruht, womit wir ein Lautbild zu analysieren, die orthographisch erforderlichen Zeichen zu finden und diese niederzuschreiben vermögen. Wer Fertigkeit in der muttersprachlichen Orthographie besitzt, eignet sich deshalb verhältnismäßig leicht die einer

1) W. A. Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht.

Fremdsprache an. Schüler, die in einer fremden Orthographie mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, werden gewöhnlich auch Mängel in der nationalen zeigen. — Aber bei dem im Schreiben Geübten geschieht die Analyse des Lautbildes, wovon man sich leicht überzeugen kann, nicht buchstabenweise während des Niederschreibens. Während das Kind, das sich noch in dem Stadium des Lernens befindet, sich das zu schreibende Wort noch in allen Einzelheiten Punkt für Punkt vor Augen halten muß und bei Erschlaffung der Aufmerksamkeit leicht Buchstaben und Silben überspringt, geschieht bei wachsender Übung die Analyse wie mit einem Schlag. Hierdurch entsteht eine Disposition zur Ausführung der ganzen Reihe zusammenhängender Bewegungen, woraus das Schriftwort hervorgeht, und diese können nunmehr ohne direkte Verbindung mit dem zugrunde liegenden Lautbild vollzogen werden. Die auf diese Weise zustande gebrachte Schriftwortvorstellung — der für einige Zeit selbständig bestehende Zusammenhang gewisser Schreibbewegungsvorstellungen oder jedenfalls Schreibbewegungsdispositionen — ist an und für sich von derselben Beschaffenheit, wie diejenige Vorstellung, die dem gesprochenen Worte oder Satze zugrunde liegt (vgl. II A 1—4). Der Unterschied zeigt sich im Verhältnis zum Begriff. In dieser Beziehung kann man unmöglich der Schreibvorstellung eine ähnliche Selbständigkeit beilegen wie der natürlichen Wortvorstellung, die als ein einheitliches Ganze vom Begriff wachgerufen wird.

Daß eine direkte Verbindung zwischen Schreibbewegungsvorstellung und Begriff in pathologischen Fällen zur Geltung kommen kann, davon scheinen allerdings Beispiele vorzuliegen, wenn auch die Deutung solcher Beispiele immer zweifelhaft ist. Im allgemeinen deuten jedoch auch die pathologischen Fälle auf die Abhängigkeit der Schreibbewegungsvorstellung von den akustisch-motorischen Vorstellungen. Wenn die Fähigkeit, die Laute zu Worten zu verbinden, geschwächt ist, wird auch das Schreibvermögen in Mitleidenschaft gezogen. Das Wort, das man sich nicht gesprochen vorstellen kann, vermag man sich auch nicht als geschrieben vorzustellen.[1])

d) Will man aber dennoch den Bewegungsvorstellungen der Hand eine bedeutende Selbständigkeit beilegen, so werden sie doch un-

---

1) B. Eggert, Der psycholog. Zusammenhang S. 37.

möglich beim normalen Menschen eine ähnliche Rolle für das Bewußtsein spielen können, wie die mit Lautvorstellungen verschmolzenen Bewegungsvorstellungen der Sprachorgane. Sich wirklich das Schreiben eines Wortes vorzustellen, ist ein Prozeß, der fast ebensoviel Zeit in Anspruch nimmt, wie das Niederschreiben selbst. Denn zwar kann man im Nu den Entschluß fassen, irgendein Wort schreiben zu wollen und dann diese Handlung ausführen, ohne den Einzelheiten Aufmerksamkeit zu schenken. Aber bei dem Entschluß handelt es sich noch nicht um wirkliche Schreibbewegungsvorstellungen, sondern nur um Dispositionen. Sollte man in Schreibvorstellungen denken oder sie beim Sprechen als Hilfe gebrauchen, um mittels derselben zum gesprochenen Worte zu gelangen, müßte das Denken und Sprechen außerordentlich langsam von statten gehen.

2. a) Die Bedeutung des Schriftbildes innerhalb der Wortvorstellung erscheint zweifelhafter. Es ist eine Tatsache, daß nicht wenige Menschen, die viel lesen, auf Grund der Selbstbeobachtung dem Schriftbild eine hervorragende Bedeutung beim Lesen und Denken zuschreiben, so daß keine anderen Elemente dabei notwendig sein sollten. Die Frage nach der Möglichkeit dieses Verhältnisses, wodurch die natürliche Wortvorstellung ganz ausgeschaltet sein würde, ist, wie es in der Natur der Sache liegt, auf direktem Wege schwer zu lösen. Wenn jemand behauptet, eine bestimmte Art von Vorstellungen in seinem Bewußtsein vorzufinden, hat man zwar gewöhnlich keinen Grund, an der Richtigkeit der Angabe zu zweifeln. Aber weil das Vorhandensein dieses oder jenes psychologischen Elements geleugnet wird, braucht man nicht ohne weiteres anzunehmen, daß es auch wirklich fehlt. Wenig geübte Beobachter werden leicht den Umstand, daß ein Element sich keine Aufmerksamkeit zugezogen hat, mit dem vollkommenen Fehlen desselben verwechseln. Und ebenfalls ist es kaum ausgeschlossen, daß geübte Beobachter die Aufmerksamkeit auf gewisse Seiten des Bewußtseins so stark konzentrieren können, daß andere übersehen werden.

Wir wollen hier zunächst auf Grund der Selbstbeobachtung unsere Auffassung der Beziehungen zwischen der Gesichtsvorstellung und den übrigen Wortelementen darstellen, und darauf untersuchen, ob es aus psychologischen Gründen anzunehmen ist, daß die so gewonnene Auffassung eine objektive Bedeutung beanspruchen kann.

Sobald man sich ein einzelnes Wort vorstellt, sei es, daß es ein selbstgewähltes ist, oder von einer anderen Person gesprochen wird, erscheint es als eine unmittelbar gegebene Verbindung von Laut (Bewegung) und Schrift. Die Art der Schrift ist in einigen Fällen Antiqua, in anderen deutsche Druckschrift oder griechische Buchstaben, am seltensten Handschrift. Die Worte erscheinen jedoch nur in einer Form, in welcher sie auch in der Praxis vorliegen. Bisweilen ist es unklar, zu welchem Typus die Buchstaben gehören; mitunter tritt auch ein Wechsel ein.

Beim zusammenhängenden Hören oder Sprechen erscheinen nur besonders betonte Wörter in Schriftbildern, es sei denn, daß die Rede mit ungewöhnlicher Langsamkeit fortschreitet. Bei Wörtern, deren lautliche Auffassung und Verständnis Schwierigkeiten bieten, scheint das Verständnis erst in dem Moment einzutreten, wo ein deutliches Schriftbild entsteht, und von diesem abhängig zu sein. Diese Beobachtung läßt sich besonders beim Anhören einer schwierigeren Sprache, z. B. Griechisch, machen. Hier begleiten die Gesichtsvorstellungen mit großer Deutlichkeit das Verständnis der einzelnen Wörter; und wenn ein Wort in lautlicher Beziehung dunkel ist, bildet sich auch nur eine undeutliche Schriftvorstellung. Indem aber das Wort durch Nachdenken oder Wiederholung erkannt wird, tritt gleichzeitig das Schriftbild mit solcher Deutlichkeit hervor, daß das Verständnis auf einem Ablesen desselben zu beruhen scheint.

Beim Lesen sind die Schriftbilder unmittelbar gegeben und verschwinden im allgemeinen nicht aus dem Bewußtsein anderen Wortelementen oder dem Inhalt des Textes gegenüber. Im Gegenteil erscheinen tatsächlich fehlende Buchstaben oft mit dem Gepräge der Wirklichkeit, während allerdings Elemente, die in das Gesamtbild nicht hineinpassen, manchmal auch verschwinden. Aber die Schriftbilder werden fortwährend von akustisch-motorischen Wortvorstellungen begleitet, die bei längeren Wörtern, stehenden Wendungen und grammatischen Supplementen dem Schriftbild zum Teil vorauseilen. Das Vorhandensein der natürlichen Wortelemente zeigt sich vielleicht am deutlichsten in der Empfindung der rhythmischen Verhältnisse, der Silben- und Wortbetonung, die unmöglich durch die optischen Eindrücke zur Geltung kommen könnten. Übrigens erkennt man auch ohne Schwierigkeit die Artikulation der einzelnen Laute. Versucht

man so zu lesen, daß man die innere Bewegung und die Vorstellung von einer solchen hemmt, verschwindet das Verständnis. Durch einige Übung kann man dazu gelangen, die Schriftzeichen mit dem Gefühl eines inneren Stockens und einer dadurch bewirkten Verständnislosigkeit zu betrachten. Es scheint demnach nur ein Unterschied des Grades zu bestehen zwischen dem lautlosen Lesen der Erwachsenen und dem für kleine Kinder notwendigen Lautlesen.

Beim stillen Denken verhält sich die Sache ähnlich wie beim Hören und Sprechen. Die im Gedanken besonders hervorgehobenen Vorstellungen werden von einer Verbindung des Schriftbildes mit der natürlichen Wortvorstellung begleitet; bei den übrigen Vorstellungen zeigt sich höchstens ein dunkles Schriftbild. Hingegen herrscht die Vorstellung einer Tätigkeit der Sprachorgane ununterbrochen. — Beim Schreiben erscheint jedes einzelne Wort vorher in der Schriftform, während es keineswegs notwendig ist, daß diese Vorstellung während des Niederschreibens vorhanden ist, indem man neben dem Gesichtseindruck des Wortes, das gerade geschrieben wird, meistens eine Vorstellung von dem Schriftbild der folgenden Worte hat.

Die Hauptsumme dieser subjektiven Beobachtungen ist denn also folgendes: Bei Menschen, die viel lesen und schreiben, treten Gesichtsvorstellungen in großem Umfange als Appendix zu den natürlichen Wortvorstellungen auf, nicht aber ohne diese, es sei denn, daß der Wortcharakter verloren ist. Die Gesichtsvorstellungen erfordern aber eine gewisse Zeit, um deutliche Gestalt anzunehmen. Je länger deshalb beim Worte verweilt wird, um so deutlicher tritt das Schriftbild desselben hervor, und zwar namentlich in solchen Fällen, wo es notwendig ist, über das Wort nachzudenken und es zu analysieren. Indessen ist auch in solchen Fällen das Verständnis nicht von der Bildung einer Schriftvorstellung abhängig, sondern die Deutlichkeit derselben ist eine Folge der Deutlichkeit des Lautbildes. Das Lesen schließlich besteht darin, Lautbilder mittels Schriftbilder hervorzurufen. Ein unmittelbarer Übergang vom Schriftbild zum Begriff kommt nicht vor.

b) Die Frage ist nun, bis zu welchem Grade dieses Ergebnis auf objektive Gültigkeit Anspruch machen darf. Wie es sich mit dem Auftreten des Gesichtsbildes beim Hören und Sprechen verhält, hat weniger Interesse für uns, weil es selbstverständlich ist, daß die

natürlichen Wortvorstellungen hier immer von entscheidender Bedeutung sein müssen und die individuellen Unterschiede sich somit auf Unterschiede des Grades reduzieren. Wichtiger ist dagegen das Verhältnis beim Denken und Lesen. Ist es beim stillen Denken möglich, daß die optischen Vorstellungen eine ganz andere Bedeutung haben können als die von uns angenommenen, so daß sie die natürlichen Worte völlig ersetzen? *Und ist es ferner möglich, in der Weise zu lesen, daß der Begriff sich unmittelbar mit dem Schriftbild verbindet, wie ein Bild sich mit der Vorstellung der abgebildeten Sache, oder ein Teil eines bekannten Gegenstandes sich mit der Vorstellung von den fehlenden Teilen verbindet (visuelles Lesen)?* Namentlich die zweite dieser beiden Fragen ist von großem pädagogischem Interesse. Die erste Frage ist übrigens von der zweiten abhängig. Denn soll man visuell denken können, muß es durch visuelles Lesen gelernt werden, indem nur durch das Lesen eine unmittelbare Verbindung zwischen gewissen Schriftbildern und gewissen Begriffen hergestellt werden kann. Wir wollen jedoch die Frage über das Denken zunächst von einem Gesichtspunkte aus betrachten, der sich nicht auf das Lesen anwenden läßt.

Bei Menschen, die keine Kenntnis der Schrift besitzen, wird das Denken – insofern es sich nicht ganz ohne Worte abspielt – von akustisch-motorischen Vorstellungen begleitet. Diese Begleitung durch vorgestellte Worte – die bei lebhaften oder ungeübten Denkern immer geneigt sind, in gesprochene Worte überzugehen – ist eine herabgesetzte Form des Sprechens. Kleine Kinder denken wahrscheinlich nur in Worten, wenn sie sprechen, entweder mit anderen oder mit sich selbst. Schweigend in Worten denken zu können ist eine angelernte Fähigkeit, die viele Menschen sich nur schwer zur Vollkommenheit aneignen. Das Verlangen, eine wichtige Sache mit jemand zu besprechen, beruht ja augenscheinlich mit darauf, daß die geordnete Denktätigkeit leichter vor sich geht, wenn man sich auch rein physisch aussprechen kann. Die Urquelle der Sprache ist der Trieb, dem Gefühl durch Bewegungen Ausdruck zu verleihen; und die Spuren dieses Ursprungs verschwinden offenbar auch nicht in dem bloß vorgestellten Sprechen. Auch dieses entspringt aus einem Drang nach Befreiung, aber zugleich aus einem Drang nach Klarheit.

Die Empfindung der Klarheit, die durch Sprechen oder durch Denken in Worten erreicht werden kann, beruht wiederum darauf, daß die Rede, die wirkliche oder die bloß vorgestellte, den natürlichen Lauf der Vorstellungen hemmt, indem wir gezwungen sind, für jedes Moment des Bewußtseinszustandes, das einen Namen hat, eine Handlung auszuführen oder uns die Ausführung derselben vorzustellen. Indem wir so bei den einzelnen Momenten verweilen, wird der Inhalt des Bewußtseins analysiert, das logische Verhältnis zwischen den Vorstellungen tritt deutlicher zutage, und jede einzelne Vorstellung kann nunmehr leichter das Zentrum neuer bedeutungsvoller Assoziationen bilden. Wenn man dagegen das Verhältnis der Worte zum Denken bisweilen so auffaßt, als ob die Wortvorstellungen die Begriffe selbst ersetzen könnten, und abstrakte Begriffe überhaupt nur als Wortvorstellungen greifbare Gestalt hätten, so können wir das nur als einen Irrtum betrachten. Wir können uns auch nicht der Ansicht Höffdings anschließen, wenn er meint, daß die Assoziation zwischen Zeichen (d. h. Wort) und Vorstellung dem Vorstellungsleben dadurch eine Hilfe gewähre, daß das Zeichen als Surrogat für eine ganze Reihe Vorstellungen auftrete, die sonst in Beispielen gedacht werden müßten. Da es noch dazu längere Zeit beanspruche, das konkrete Beispiel hervorzuholen als das einfache Zeichen, sei es auch, was die Schnelligkeit betreffe, vorteilhaft, in Zeichen statt in Beispielen zu denken.[1]) Hierbei ist es nun erstens nicht klar, wie das Wort, d. h. Laut- und Bewegungsvorstellungen, vielleicht mit Gesichtsvorstellungen verbunden, als Surrogat für ganz andere Arten von Vorstellungen auftreten kann, d. h. dieselben in ihren Wirkungen in dem Umfange ersetzen, wie ein wirkliches Denken erfordert. Namentlich bei abstrakten Begriffen, die aus dem tiefsten Nachdenken und den umfassendsten Erfahrungen hervorgehen, scheint dies unannehmbar. Nach einer solchen Auffassung wäre das abstrakte Denken im Grunde ein unbewußter Prozeß, von Erscheinungen begleitet, die von diesem Prozeß zwar abgeleitet sind, aber an sich nichts mit der Sache zu tun haben. Etwas derartiges findet ja allerdings statt beim Rechnen mit mathematischen Formeln, wo sehr verwickelte Denkoperationen ausgeführt werden, ohne daß der Rechnende irgendwelches Bewußt-

1) Psykologi i Omrids S. 227 (fehlt in der deutschen Ausgabe).

sein davon zu haben braucht, was er eigentlich tut. Aber die Worte können nicht mit mathematischen Formeln verglichen werden, schon aus dem Grunde, weil sie nicht nach festen äußerlichen Regeln verbunden werden, sondern nach den wechselnden Bewußtseinszuständen auftauchen und sich verknüpfen. Und was ferner die Schnelligkeit betrifft, so scheint die unmittelbarste Erfahrung das gerade Gegenteil zu beweisen von dem, was Höffding annimmt. Der Unterschied zwischen dem Denken des Ungebildeten und des Gebildeten, des Laien und des Fachmannes zeigt sich ja eben darin, daß der erstere nur durch weitläufiges Hin- und Herreden zu einem Ergebnis gelangt, das der letztere im Nu, ohne überhaupt in Worten zu denken, kapiert hat. Jedermann, der z. B. in einer plötzlichen Gefahr gezwungen ist, einen schnellen Entschluß zu fassen, muß ja auch manchmal alles Denken in Worten fahren lassen, und es mag daher in solchen Fällen oft schwierig sein, hinterher genau anzugeben, woran man eigentlich gedacht hat. Die Höffdingsche Auffassung scheint uns in diesem Punkte auf einer Verwechselung der Schnelligkeit des Denkens mit der Leichtigkeit des sprachlichen Ausdrucks zu beruhen. Denn innerhalb des sprachlichen Gebiets kann allerdings ein Zeichen als Surrogat für viele andere Zeichen auftreten. In dem Austausch einer größeren Zahl von weniger inhaltsreichen Worten gegen eine kleinere Zahl von solchen, die umfassenderen Begriffen entsprechen, liegt eben eine wichtige Seite der Sprachentwickelung. Vergleicht man z. B. die klassischen Sprachen mit den heutigen Kultursprachen, wird man oft bemerken, daß der Inhalt eines ganzen Satzes für uns genügend durch ein einzelnes Wort ausgedrückt werden könnte. Durch diese Entwickelung wird allerdings die Schnelligkeit des sich in Worten überhaupt abspielenden Denkens scheinbar befördert, aber, wohlgemerkt, nur für denjenigen, der die notwendige Summe von Erfahrungen und Einsicht besitzt. Das Abstraktum bewirkt nicht, daß wir schneller denken, sondern entsteht infolge des auf Übung beruhenden schnelleren Denkens. Für denjenigen, der fortwährend bei einzelnen Worten verweilen muß, um sich klar zu machen, was nun wieder dahinter steckt, geht doch wohl das Denken in Beispielen schneller von statten, wie denn auch weniger gebildete Leute sich am leichtesten mittels solcher ausdrücken, während sie nie zu Ende kommen, wenn sie ihren Gedanken eine abstrakte Form verleihen

wollen. – Eine den Anschauungen Höffdings in diesem Punkte ganz entgegengesetzte Auffassung findet man in einer kleinen Abhandlung von Max Burkhard vertreten.[1]) Hier wird das Wort als Feind des eigentlichen Denkens dargestellt. Merkwürdig ist es, daß auch B. noch der Annahme zu huldigen scheint, als gäbe es zwei nach ihrem Wesen grundverschiedene Arten des Denkens: das Denken in Worten und das Denken in Anschauungen. Es muß sich doch wohl so verhalten, daß wir immer in Anschauungen denken; diese können dann von Worten begleitet oder von diesem Appendix frei sein. – Die Bedeutung der natürlichen Wortvorstellungen für das Denken sehen wir also vor allem in der Hemmung und Regulierung des freien Gedankenstromes, wodurch dieser unter die Herrschaft des Willens gebracht wird. Dazu kommt noch, daß die Übersicht über die Begriffe erleichtert wird. Das gedachte Zeichen ist hierin nur im Grade von dem geschriebenen verschieden. Ferner bewirkt auch die Ausgestaltung des Gedankens in Worten eine gewisse Lösung der Gemütsspannung, worauf die Gedankenarbeit beruht. In manchen Fällen ist die fortgesetzte und wiederholte Entwickelung einer Gedankenfolge in Worten an sich überflüssig und nichts als eine Beschäftigung, wodurch ein im Gemütszustande liegender Tätigkeitstrieb befriedigt wird. Als Ruhe- und Anhaltspunkt des Gedankens zeigt das Wort seine größte Bedeutung bei abstrakten Begriffen, die ja in vielen verschiedenen Verhältnissen wurzeln und daher die meiste Zeit erfordern, um zur Klarheit gebracht zu werden. Allerdings offenbart hier das Wort auch seine gefährlichste Eigenschaft, die Neigung, Verschiebungen der Begriffe zu veranlassen. Als bloße Befriedigung eines Tätigkeitstriebes erscheint das Wort am meisten bei konkreten Vorstellungen, die auch ohne das Wort leicht in voller Klarheit auftreten. Allerdings ist diese Rolle des Wortes von weit geringerer Bedeutung und verhindert nicht, daß wir die allerkonkretesten Sachen aus unserer täglichen Umgebung manchmal gar nicht zu benennen wissen. –

Ist es nun wohl denkbar, daß die nämliche Aufgabe, die die Sprechvorstellungen beim Denken lösen, ebenso gut durch Gesichtsvorstellungen gelöst werden könnte? Kann der aktive Charakter der Be-

---

1) „Denken und Sprechen.“ Die neue Rundschau 1905 S. 824.

wegungsvorstellungen, der sie zum natürlichen Ausdruck der Gefühle und Gedanken macht, durch die relativ passiven optischen Bilder ersetzt werden? Und kann die Hervorrufung optischer Vorstellungen die natürliche Gedankenflucht aufhalten, die sich ja selbst vorzugsweise in optischen Bildern bewegt? Beides scheint uns gleich unannehmbar. Hingegen ist es sehr natürlich, daß beim Gelehrten, der mit großer Gründlichkeit zu denken und seine Gedanken in die Form der Abhandlung zu kleiden gewohnt ist, für jedes der sorgfältig gedachten Worte auch das Schriftbild sich sofort einstellt, was dann die Annahme veranlassen mag, das Denken bewege sich überhaupt nur in geschriebenen Worten.

Ein Vertreter der Auffassung, daß es möglich sei, in Schriftbildern zu denken, ist G. Ballet, obwohl er zugibt, daß dieser Fall nicht häufig vorkomme. Keines der von Ballet angeführten Beispiele ist jedoch von zwingender Bedeutung. Das Mitgeteilte läßt sich dadurch erklären, daß es sich um Personen handelt mit außergewöhnlicher Veranlagung für Gesichtsvorstellungen und einem entsprechend starken Gedächtnis, ohne daß man deshalb einen Wesensunterschied in ihrem Verhältnis zu den Worten gegen das Normale anzunehmen brauchte. Bei solchen Personen kann das natürliche Wort von Schriftbildern solcher Stärke und Deutlichkeit begleitet sein, daß sie Gehörtes oder Gedachtes zu lesen scheinen. Ein so veranlagter Mensch mag ebenfalls imstande sein, sich das Gesichtsbild ganzer Texte einzuprägen und sie mit Hilfe desselben auswendig herzusagen. Das heißt ja aber nur, daß der Betreffende ohne Buch in derselben Weise liest, wie man sonst aus dem Buche liest. Ein Gedächtnis dieser Art ist eine besonders starke Entwickelung jener memoria localis, die jeder Mensch zum Teil besitzt und beim Auswendiglernen als Stütze gebraucht, indem man eine ungefähre Vorstellung von dem Aussehen der Seiten mit ihren Abschnitten hat und weiß, wo die wichtigsten Sätze ihren Platz haben. Man kann auch nicht, wie Ballet es bei einem der angeführten Fälle tut[1]), diese Art von Gedächtnis dem normalen Gedächtnis in der Weise gegenüberstellen, als wäre das letztere vorzugsweise ein Gehörsgedächtnis. Ballet berichtet von einem Patienten, der früher durch sein stark entwickeltes optisches Gedächtnis

1) „Die innerliche Sprache“ S. 109–110.

sich mit Leichtigkeit gehörter Reden habe erinnern können, daß derselbe, nachdem dieses Gedächtnis geschwächt war, gefühlt habe, daß er sich auf die Gehörserinnerungen stützen müsse, um etwas Ähnliches zu leisten. Nun sind es doch aber hauptsächlich Erinnerungen an den Inhalt einer Rede, die es uns möglich machen, sie im Gedächtnis zu behalten, während direkte akustische Erinnerungen nur zerstreut auftreten. Selbst Menschen mit gutem Gedächtnis müssen doch meistens einen längeren Text mehrmals durchlesen, ehe sie imstande sind, denselben rein akustisch-motorisch zu reproduzieren, d. h. ohne an den Inhalt zu denken. –

Mag man nun aber die Richtigkeit der vorhergehenden Betrachtungen auch nicht zugeben wollen, so fällt doch die Möglichkeit des visuellen Denkens mit der Möglichkeit des visuellen Lesens weg. Denn kann man vom Schriftbild nicht direkt zum Begriffe kommen, wird man nach Analogie ähnlicher, für das gesprochene Wort bestehender Verhältnisse noch weniger das Umgekehrte tun können. Die Verbindung zwischen Begriff und Schriftfigur muß sich erst für das Lesen vollziehen, ehe sie sich beim Denken geltend machen kann. Betrachten wir also die Aneignung und die Natur des normalen Lesens.

c) Das Kind lernt lesen durch Buchstabieren. Buchstabieren heißt, das Schriftbild eines Wortes in Buchstaben auflösen, deren Namen oder Lautwerte in der im Schriftbild vorliegenden Reihenfolge angegeben werden. Durch das sukzessive Hersagen der Laute wird die Erinnerung an ein zusammenhängendes Lautbild geweckt, das dieselben Elemente in der nämlichen Reihenfolge enthält (indem wir hier von den Unregelmäßigkeiten der Orthographie vorläufig absehen). Die Schnelligkeit des Buchstabierens kann bis zu einer gewissen Höhe getrieben werden; es ist aber nicht die Schnelligkeit der sukzessiven Auffassung, die die Fähigkeit des freien Lesens bedingt. O. Meßmers Untersuchungen über die Psychologie des Lesens zeigen, daß Erwachsene, obwohl sie schneller als Kinder lesen, dennoch gewöhnlich langsamer buchstabieren. Es fehlt ihnen eben die Übung, weil das eigentliche Lesen ohne Buchstabieren geschieht. – Wenn das Kind eine gewisse Fertigkeit im Buchstabieren erlangt hat, entdeckt es schließlich, daß das Buchstabieren überflüssig ist, und daß es möglich ist, den Laut des Wortes auf einmal durch Betrachtung des Wortganzen zu erfassen. Für das Bewußtsein erscheint das Schrift-

bild nunmehr als optische Einheit, die unmittelbar die Vorstellung einer akustischen Einheit erweckt. Daß diese Empfindung der Einheit nicht auf einem blitzschnellen Buchstabieren beruht, geht schon daraus hervor, daß ein eigentlicher Übergang zwischen den beiden Arten des Lesens nicht besteht. Das eigentliche Lesen erscheint dem Kinde als eine ganz neue Entdeckung. – Ein ähnliches Verhältnis, wie beim simultanen Lesen ganzer Wörter, treffen wir nun auch häufig auf anderen Gebieten. Wir wünschen z. B. die verschiedenen Schlüssel eines Schlüsselbundes voneinander unterscheiden zu können. Anfangs müssen wir uns dann bestimmte Eigentümlichkeiten der einzelnen Schlüssel merken, um uns in dieser Weise zu erinnern, wohin jeder gehört. Wir prägen uns Größe, Einschnitte, Form des Kammes, Rostflecken usw. ein. Nach einiger Zeit aber denken wir nicht mehr an diese Merkmale. Jeder Schlüssel hat jetzt seine Individualität. Wir sind uns vielleicht der Merkmale, die ursprünglich zur Erkennung dienten, gar nicht mehr bewußt; aber diese Merkmale existieren doch immer und bestimmen den individuellen Charakter jedes Schlüssels. Fiele eines derselben plötzlich weg, würde der betreffende Schlüssel uns fremd erscheinen, wenn wir auch den Grund dazu nicht anzugeben vermöchten. In ähnlicher Weise verhält es sich mit dem Schriftbild eines Wortes. Die einzelnen Buchstaben sind für die Auffassung des Ganzen bestimmend, wenn sie auch nur die Glieder einer Totalauffassung darstellen. Was man aber dabei nicht vergessen darf, ist, daß die einzelnen Zeichen selbstverständlich den Charakter und die Bedeutung behalten, mit denen sie von Anfang an eingeübt wurden; und das ist ihre Bedeutung als Lautsymbole. Dazu dient eben das Buchstabieren, durch stete Wiederholung die Schriftzeichen als leicht erkennbare Lautsymbole einzuüben. Erst wenn diese Verbindung zwischen Zeichen und Laut eine bedeutende Sicherheit und Schnelligkeit erreicht hat, ist es möglich, daß das optische Gesamtbild eines Wortes ein einheitliches Klangbild mit einem Schlag hervorrufen kann.

Man kann somit zwar sagen, daß die Beziehung des Schriftbildes auf ein Klangbild auf der Auffassung eines einheitlichen optischen Bildes beruht. Aber es dünkt uns irreführend, dies so auszudrücken, wie O. Meßmer es tut, wenn er das Klangbild sich an das fertige optische Bild anschließen läßt. („Das Klangbild eines Wortes schließt

sich an das fertige, apperzipierte optische Bild an.“) [1]) Hierdurch könnte jedenfalls die Vorstellung erweckt werden, als bilde sich zunächst ein fertiges Gesichtsbild, an welches sich dann erst ein Klangbild anschließt. Wäre dies der Fall, müßten also die Buchstaben in ihrer Verbindung charakteristische Figuren bilden, die als solche Klangbilder hervorriefen, ohne daß die einzelnen Buchstaben als Lautzeichen Bedeutung hätten. Meßmer gibt leider nicht ganz klaren Bescheid darüber, wie er sich das Verhältnis denkt. Er sucht zu beweisen, daß das normale Lesen auf keinem Buchstabieren beruht. Das geht schon daraus hervor, daß ein Wort, wenn es kein besonders langes ist, ebenso schnell aufgefaßt wird wie der einzelne Buchstabe, was sich nicht mit einer sukzessiven Auffassung der Lautzeichen des Wortes vereinen läßt. Aber wie sollen wir uns denn den Zusammenhang vorstellen? Meßmer sagt (S. 55), man dürfe unter dem fertigen optischen Bilde nicht das deutliche Bild aller einzelnen Buchstaben verstehen, sondern es sei das fertige subjektive Apperzeptionsbild gemeint. Und wenn es nun ferner heißt (S. 59): „Die Verbindung (zwischen optischem Bild und Klangbild) muß rein mechanisch eingeübt werden und wird nur dadurch unterstützt, daß die räumliche Ausdehnung des optischen Bildes einen mehr oder weniger zuverlässigen Maßstab für Silbenzahl, Rhythmus und Melodie abgibt“, so scheint allerdings die Bedeutung der einzelnen Buchstaben als Lautsymbole völlig ausgeschaltet. Ihre Bedeutung sollte demnach darauf beschränkt sein, charakteristische Wortfiguren zu bilden, die als solche Klangbilder unmittelbar erwecken. Die Richtigkeit dieser Auffassung können wir aber nicht zugeben. Denn es läßt sich überhaupt nicht von einem fertigen optischen Bild reden, das sich erst nach seiner Fertigstellung mit einem Klangbild verbände. Die von Meßmer selbst angestellten tachistoskopischen Versuche zeigen deutlich, daß das fertige optische Bild durch Eingreifen von Lautvorstellungen zustande kommt. Ein Buchstabe, dessen optische Form erkannt ist, ist vom geübten Leser gleichzeitig als Lautsymbol erkannt und trägt durch Assoziationen, die er hervorruft, dazu bei, die Auffassung des subjektiven optischen Gesamtbildes zu bestimmen, das daher oft ganz andere Buchstaben enthält als das objektive.

---

1) Zur Psychologie des Lesens S. 59, vgl. S. 55.

d) Nach Meßmers Ansicht kann normalerweise vom visuellen Lesen keine Rede sein. Der Weg von der Schrift zum Begriff soll immer über das Klangbild gehen. Hierin sind wir mit Meßmer durchaus einig. Aber seine Auffassung führt dennoch – falls wir sie richtig verstanden haben – zu einer Art visuellen Lesens. Im strengsten Sinne ist ja alles Lesen insofern visuell, als wir von den Schriftzeichen zu gewissen elementaren Lautvorstellungen gehen. Das normale Lesen unterscheidet sich aber nach unserer Auffassung vor allem von dem gewöhnlich als visuell bezeichneten durch die geringe Zahl der Zeichen, die man zu kennen braucht. Ob die Zeichen mit Lautvorstellungen oder Vorstellungen anderer Art verbunden sind, ist demgegenüber von weniger Bedeutung. Die Hauptsache ist, daß wir beim Lesen nach Buchstaben auf das Erkennen von etwa 25 Verbindungen beschränkt sind, während wir sonst vielleicht 100 000 Wortfiguren direkt unterscheiden müssen. Immerhin muß man zugeben, daß eine Art des Lesens, wobei der Weg zum Begriff unter allen Umständen über das Klangbild geht, den modernen Prinzipien des Sprachunterrichts sehr gut entspricht. Insofern könnten wir uns wohl bei Meßmers Auffassung beruhigen. Aber eben bei dem fremdsprachlichen Unterricht zeigt es sich deutlich, daß ein fließendes Lesen erreicht werden kann ohne irgendwelche Festigkeit der Klangbilder. Diese können sich an das fertige optische Bild gar nicht anschließen, weil sie nur in höchst unbestimmten Umrissen vorliegen und erst mit Hilfe der Schriftzeichen eine bestimmte Gestalt annehmen, die sich erst im Laufe der Zeit durch manche Wiederholung befestigt.

Von dem visuellen Lesen im gewöhnlichen Sinne – mit Überspringen der Klangbilder – meint übrigens Meßmer, daß man, falls ein solches wirklich vorkäme, wegen der Schnelligkeit und des großen Umfanges gleichzeitig ausgelöster Innervationen etwas quantitativ Erstaunliches würde leisten können. Es ist doch aber kaum wahrscheinlich, daß man viel darüber hinaus gehen könnte, was schon beim normalen Lesen möglich ist. Denn die Worte des Satzes entsprechen nicht ohne weiteres dem Bewußtseinszustande, dem sie entsprungen sind. Dieser bildet eine Einheit, die mittels der Worte rekonstruiert werden soll. Aber die Schnelligkeit, womit die Synthese stattfindet, beruht zum größten Teil auf dem Grad des selbständigen Verständnisses, das der Leser dem Stoff entgegenbringt. Daß das Verständnis

des Ganzen beim geschulten Leser manchmal dem Lesen der Einzelheiten vorauseilt, hat wohl eben dazu beigetragen, den Glauben an ein visuelles Lesen zu befestigen, indem man sich die Schnelligkeit durch Überspringen der akustisch-motorischen Elemente erklärt hat.

e) Daß nun ein visuelles Lesen auf Grund des normalen Lesens nicht zustande kommen kann, ist klar. Denn eine so schwierige Aufgabe, als das ist, 100 000 (ohne eine ähnliche große Zahl) einzelne Figuren, die von weniger Zeichen zusammengestellt und daher oft wenig voneinander verschieden sind, mit entsprechenden Begriffen zu verbinden, erfordert sehr viel Übung, wie Erfahrungen aus Ländern, wo die Wortschrift im Gebrauch ist, ja zur Genüge beweisen. Aber nun kann diese Übung, solange man auf die normale Weise liest, überhaupt nicht zustande kommen. Vermag man aus dem Lautwert der Buchstaben auf die Bedeutung des Wortganzen zu schließen, wird man natürlich nicht versuchen, von der Wortfigur unmittelbar zum Begriff zu gehen. Dies würde nicht nur eine unnötige Anstrengung sein, sondern überhaupt unmöglich, weil wir ja beim besten Willen nicht vermeiden könnten, uns des Begriffes bewußt zu werden, sobald wir die Buchstaben vor Augen hätten. Aber die Übung im visuellen Lesen muß doch selbstverständlich darin bestehen, mittels eines gegebenen Wortzeichens zu einem nicht schon im Bewußtsein vorhandenen Begriff zu gelangen. Nun muß allerdings die Festigkeit der zwischen Wortfigur und Begriff notwendig stattfindenden Berührungsassoziation durch die beim Lesen fortwährend eintretende Wiederholung wachsen. Gleichzeitig wächst aber auch die Übung im Gebrauch der einzelnen Lautzeichen. Denken wir uns einen Menschen von ausgeprägt visuellem Typus — dem es also besonders leicht ist, optische Zeichen mit Begriffen zu verbinden — so wird gerade ein solcher keine Aussicht haben, zum visuellen Lesen im gewöhnlichen Sinne zu gelangen. Denn alles Lesen ist — wie schon gesagt — im Prinzip visuell, und die Fertigkeit im normalen Lesen wird eben für den visuellen Typus so groß sein, daß die Möglichkeit eines anderen Verfahrens hier völlig ausgeschlossen erscheint. Ein solches wäre höchstens bei Menschen von ausgeprägt akustisch-motorischem Typus denkbar. Denn die Schwierigkeit, die für sie mit dem Erkennen der einzelnen Buchstaben verbunden sein könnte, wäre vielleicht imstande, das Verständnis auf diesem Wege so weit aufzuhalten, daß die un-

mittelbare Verbindung zwischen dem Wortganzen und dem Begriff Zeit hätte, sich geltend zu machen. Und dies ist denn auch der einzige Fall, wo man in der Praxis eine Art visuellen Lesens konstatieren kann. Bei Kindern, die wegen ungenügender Übung nur noch mit Mühe lesen, kommt es wohl vor, daß sie sich lieber an den Sinn eines ganzen Wortes nach dessen Aussehen erinnern, statt sich die Mühe zu geben, es zu analysieren. Finden sich also z. B. unter einem Bild mit verschiedenen Tieren einige Tiernamen angebracht, wissen sie manchmal ohne wirkliches Lesen, daß diese Wortfigur Kuh bezeichnet, jene Pferd usw. Das visuelle Lesen ist somit, wie die geschichtliche Entwickelung es denn auch zeigt, die primitivste Art des Lesens.

f) Indessen ließe sich vielleicht unter visuellem Lesen noch etwas anderes verstehen. Man könnte vielleicht an ein Lesen denken, bei welchem die akustisch-motorischen Wortvorstellungen wegen großer Übung mit solcher Leichtigkeit und Schnelligkeit verliefen, daß sie aus dem Bewußtsein völlig verschwänden. Obwohl dies uns wenig wahrscheinlich vorkommt, besteht doch die theoretische Möglichkeit. Für die Sprachpädagogik hat aber diese Möglichkeit keine besondere Bedeutung. Denn wir bekommen auch dadurch nicht zwei prinzipiell verschiedene Arten des Lesens; sondern es handelt sich dann nur um den Grad der Schnelligkeit. Auf den ersten Blick möchte es doch vielleicht scheinen, als ob man der Frage des visuellen Lesens in diesem Sinne eine gewisse pädagogische Bedeutung beimessen müßte. Man könnte etwa von der Betrachtung ausgehen, daß ein Lesen, wobei die natürliche Wortvorstellung nicht zum vollen Bewußtsein kommt, alle Seiten der Sprachfähigkeit nicht mit gleichem Erfolg entwickeln könne. Vorausgesetzt, daß der Schüler Sprechfertigkeit erlangen solle, könne das visuelle Lesen auch in diesem Sinne ihm wenig nützen. — Hier darf man aber einen Umstand nicht vergessen, der mirabile dictu von pädagogischen Schriftstellern, die mit dem Begriffe des visuellen Lesens operieren, ganz außer acht gelassen wird, daß ein solches, wie immer dessen Natur aufgefaßt werden mag, unter allen Umständen ein äußerst ausgedehntes normales Lesen zur Voraussetzung hat. Denn das wird doch allerseits angenommen, daß visuelles Lesen das Resultat einer langen Übung ist. Es wäre daher absolut grundlos, gegen die Erlernung einer Sprache im visuellen Wege zu warnen. Denn solange man sich noch im Stadium des

Lernens befindet, kann man jedenfalls noch nicht die erforderliche Übung erlangt haben. Daß Schuljungen Latein oder Griechisch visuell lesen sollten, ist schon durch das verhältnismäßig geringe Pensum ausgeschlossen.

g) Unserer Ansicht nach ist also alles Reden vom visuellen Lesen völlig unbegründet. Das Lesen beruht beim geübten Leser immer auf einer simultanen, d. h. wie mit einem Schlag sich vollziehenden Analyse des Wortganzen, wobei Klangbilder erregt werden. In Sprachen, die wir beherrschen, sind diese Klangbilder schon vorhanden; in weniger bekannten Sprachen müssen sie mittels der Lautzeichen ganz oder teilweise konstruiert werden. Über das Klangbild geht dann der Weg zum Verständnis. Das schnelle Lesen ist durch große Festigkeit der Klangbilder bedingt.

Wenn wir uns über diesen Punkt des näheren ausgesprochen haben, ist es aus dem Grunde, weil ein mehr oder weniger deutlich zutage tretender Glaube an die Möglichkeit des visuellen Lesens sich in der pädagogischen Diskussion geltend macht und dazu beiträgt, gewisse Erscheinungen in ein ganz falsches Licht zu rücken. In der oben (S. 44) angeführten Äußerung Madvigs wird es ja angedeutet, daß man die Sprache d u r c h s A u g e auffassen könne. Ja, nach dem vorsichtigen Tone der ganzen Äußerung darf man sogar annehmen, daß Madvig diesen Weg für den in der Schule richtigsten hält, wenn man auch das Ohr etwas mehr berücksichtigen solle. Einen ganz naiven Glauben an das visuelle Lesen, als ein Verfahren, das willkürlich gewählt werden könne und in einigen Fällen besser angebracht sei als in anderen, findet man in einer Äußerung wie der folgenden: „Die toten Sprachen, die nur mehr in der Schrift existieren, werden nur mit dem Auge wahrgenommen, und dementsprechend hat sich auch die Methode entwickelt; sie arbeitet nur mit dem Auge.“ [1]) B. Eggert legt so großes Gewicht auf den Unterschied zwischen auditiver und visueller Sprachaneignung, daß er darüber schreibt: „Nach dem psychologischen Gesetze, daß alle Funktionen auf denselben Bahnen sich vollziehen, in denen sie eingeübt wurden, sind v i s u e l l e u n d a u d i t i v e S p r a c h a n e i g n u n g e n n i c h t n u r i n i h r e n m e t h o d i s c h e n M i t t e l n, s o n d e r n a u c h i n i h r e n E r g e b n i s s e n s e h r

1) B. Uhlemayer, Wie ist der fremdsprachl. Unterricht naturgemäß umzugestalten? D. n. Spr. Bd. XVI S. 325.

verschieden voneinander. Je nachdem wir Sprachvorstellungen durch das Auge, das Ohr oder durch Hersagen uns aneignen, prägt sich ihre Erinnerung in visueller, auditiver oder motorischer Form unserem Geiste ein. Der ausschließliche Betrieb fremdsprachlicher Lektüre führt zum Verständnis des Schriftbildes beim Lesen, fast nie aber zur Fähigkeit des geläufigen Hörens oder Sprechens" usw.[1])

Der letzte Satz enthält unbestreitbar eine Wahrheit; diese muß indessen auf einem ganz anderen, übrigens naheliegenden Wege erklärt werden. Daß dies geschieht, ist aber nicht ohne Bedeutung. Denn durch Anwendung unbegründeter Theorien schadet man aufs höchste eben derjenigen Sache, der auch Eggerts Schrift dienen sollte. Mit welchem Leichtsinn man überhaupt aus der hier berührten Typeneinteilung Folgerungen zieht, zeigt übrigens auch eine andere Äußerung Eggerts am selben Ort, wo es vom Anschauungsunterricht heißt: „Da die visuelle Begabung hervorragend zur Bildung objektiver Vorstellungen neigt, so ist ihr der Anschauungsunterricht besonders gelegen. Wo keine visuelle Begabung vorliegt, ist er dagegen nicht immer am Platze." Nun ist doch aber das Anschauungsmaterial dazu da, dem Schüler objektive Vorstellungen zu vermitteln. Es liegt somit auf der Hand, daß seine Verwendung gerade solchen Schülern gegenüber am besten angebracht ist, die mit wenig optischer Phantasie begabt sind, denen es daher schwer fällt, von selbst das Wort mit deutlichen Vorstellungen zu verbinden. Um solche Schüler wach zu erhalten, greift man denn auch in der Praxis manchmal zu den Anschauungsbildern.

Nach unserer Auffassung gibt es im Sprachunterricht, wie H. Sweet sagt, nur „one method for all", insofern die psychologischen Grundverhältnisse, auf welche gebaut werden muß, bei allen Schülern als gleichartig betrachtet werden müssen. Die Sprachaneignung geschieht durch die natürliche Wortvorstellung, die akustisch-motorische, und nicht durch einen, im Bewußtsein vielleicht stark hervortretenden, aber dennoch unwesentlichen optischen Appendix. Dies ist ja im Grunde auch die Tendenz der Eggertschen Schrift. Um so schlagender wirkt es, wenn man die Kritik eben in diesem Punkte den Spieß gegen ihn umdrehen sieht.

---

1) Der psycholog. Zusammenhang S. 72–73.

F. Baumann leugnet auf Grund der von Eggert selbst angenommenen Einteilung der sprachlichen Veranlagung in auditive, motorische und visuelle Typen, daß man den Klangbildern eine vorherrschende Bedeutung zuschreiben könnte: „Im neusprachlichen Unterrichte sind sie zur Erzielung einer korrekten Aussprache wichtig, aber nur insofern 'muß die gesprochene Sprache den Ausgang und die Grundlage des Sprachunterrichts bilden'. In der Berlitz School und in der Kinderstube ist es anders."[1]) Hier finden wir den reaktionären Gedankengang, dem es vor allem beizukommen gilt, klar ausgedrückt. Die mündliche Behandlung der Sprache wird als Nebensache hingestellt, die nur für die Erreichung spezieller praktischer Zwecke in Betracht kommen könne, während doch die Mündlichkeit in Wirklichkeit der Nerv jedes Sprachunterrichts ist, welches Ziel auch dabei angestrebt werden mag.

Es ist kaum zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß die nebelige und völlig unbegründete Idee von einem Wesensunterschied zwischen dem Schriftwort und dem Lautwort, die sowohl unter Lehrern als Schülern verbreitet ist, die Hauptquelle aller Fehler im Sprachunterricht ist. Denn zwar ist es nicht möglich, wie man den Zusammenhang auch theoretisch auffassen mag, die natürliche Ordnung der Dinge aufzuheben; wohl kann man aber unzweckmäßige Mittel wählen, so daß man die geistigen und körperlichen Wirksamkeiten herabsetzt, die man bewußt fördern sollte, um Zeit und Mühe zu ersparen.

h) Wir können uns hier nicht darauf einlassen, zu untersuchen, ob die Theorie, worauf die Einteilung der Sprachbegabungen in drei Typen beruht, überhaupt stichhaltig ist. Daß es wirklich individuelle Unterschiede von einiger Bedeutung gibt, die sich auf solche Typen zurückführen lassen, ist jedoch wahrscheinlich. Wir werden unten eine Erscheinung erwähnen, die davon zeugt und das Verhältnis des visuellen Typus zu einem wirklich visuellen Lesen andeutet. Daß es unter allen Umständen Schülertypen gibt, auf welche die in Rede stehende Einteilung bei einer nicht allzu tief eindringenden Betrachtung anwendbar scheint, soll auch nicht geleugnet werden. Nur läßt dieser Umstand sich leicht in ganz anderer Weise erklären, ohne daß man zu zweifelhaften Hypothesen zu greifen braucht. Es gibt Schüler,

1) Psychologie u. Reformunterricht, Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterr. Bd. III Heft 6 S. 586.

die sich leicht etwas von einer Sprache durch Hören und Sprechen aneignen, während ihre Beschäftigung mit Büchern weniger Erfolg hat. Umgekehrt gibt es auch Schüler, die ihre Aufgaben im Buche sehr gut lernen, denen aber der mündliche Ausdruck und die Auffassung durchs Ohr schwer fallen. Nun kommt es vor, daß solche Schüler zu den fleißigsten und an allgemeiner Begabung am höchsten stehenden gehören. Sie interessieren sich für das Studium, wenigstens was den Inhalt der Literatur betrifft, erreichen denn auch auf die Dauer den Hauptzweck des Unterrichts, ja können sogar in linguistischer Hinsicht schließlich etwas Gutes leisten. Für die Philologie eignet sich dieser Typus trotz der erwähnten Mängel am besten. Wegen der Liebe zum Buche kommt nun aber dieser Typus in den Ruf, besondere visuelle Anlagen zu besitzen. Das mag nun tatsächlich in vielen Fällen zutreffen; nur hat es mit ihrer sprachlichen Veranlagung nichts zu tun, auch im negativen Sinne nicht; denn die visuellen Anlagen schließen nicht ohne weiteres die akustisch-motorischen aus. Dieser Gegensatz zwischen einer leichteren, mehr nach außen gerichteten, und einer mehr in sich gekehrten, schwerfälligeren Begabung wird von Sprachlehrern oft in dem verschiedenen Verhalten des weiblichen und des männlichen Geschlechts der Sprache gegenüber gefunden. Dies gilt aber natürlich nur in den gröbsten Zügen, und der Gegensatz wiederholt sich deutlich innerhalb jedes der beiden Geschlechter. Geht man der Sache etwas tiefer auf den Grund, scheint man zu folgendem Ergebnis kommen zu müssen. Es gibt zwei Hauptseiten geistiger Begabung, deren Gegensatz sich in unseren Schulen besonders geltend macht. Bei besonders hervorragenden Schülern sind beide Seiten gleichmäßig, bei den schlechten minimal entwickelt und bei den übrigen liegen sie in höchst verschiedenen Mischungen vor. Bei dem einen Teil ist das Gedächtnis vorherrschend, oder was man gemeinhin als Gedächtnis bezeichnet. Denn dabei denkt man allerdings in erster Reihe an das akustisch-motorische Gedächtnis, die Fähigkeit, Worte, Namen und Zahlen leicht zu behalten. Die nach dieser Richtung hin veranlagten Schüler lernen leicht auswendig, indem die Worte sich durch lebhafte Assoziationen der akustisch-motorischen Elemente schnell aneinanderreihen. Die andere Seite der Begabung zeigt sich in der Entwickelung der Verstandeskräfte. Diese Form kann man nun ohne Zweifel mit gewissem

Recht als visuelle bezeichnen. Denn es handelt sich hier vor allem um die Klarheit der inneren Anschauung. Unsere Verstandesoperationen bedienen sich fast durchgehends räumlicher und zeitlicher Vorstellungen, wobei die letzteren von den ersteren abgeleitet sind. Es liegt also sehr nahe, einen gewissen Grad visueller Veranlagung als Bedingung der Verstandestätigkeit anzunehmen. Diese Art der Begabung, die ja übrigens nicht auf allen Gebieten gleichmäßig entwickelt zu sein braucht (mathematische und sprachliche Begabung) genießt im allgemeinen das größere Ansehen, obwohl sie allerdings ohne Verbindung mit Fähigkeiten geringeren Ranges praktisch wenig bedeutet. Verstand und Gedächtnis gehen ja, wie schon bemerkt, keineswegs immer Hand in Hand. Es fällt im Gegenteil auf, wie oft man eine Spaltung bemerkt, besonders was das rein akustisch-motorische Gedächtnis betrifft. Wohlbegabte Menschen vermögen manchmal gar nicht auswendig zu lernen, was der mittelmäßig Veranlagte sich in kurzer Zeit aneignet. Anderseits sieht man, daß Leute, denen es als unmöglich erscheint, ein Kapitel eines wissenschaftlichen Buches aus dem Kopfe zu referieren, dennoch alle darin enthaltenen Prinzipien sofort auf vorkommende Fälle richtig anwenden können, während mancher, der alles tadellos aufgesagt hat, bei der einfachsten Anwendung versagt. Es scheint tatsächlich, daß die in Betracht kommenden verschiedenen geistigen Wirksamkeiten einander entgegenarbeiten, und nur unter glücklichen Umständen nebeneinander zu voller Blüte gelangen können. Wie die Verstandestätigkeit manchmal die Aufnahmefähigkeit für äußere Eindrücke beschränkt und durch Analyse und Verallgemeinerung die wirklich empfangenen Eindrücke verwischt, so erstickt anderseits der Gedächtnisstoff einen Teil der freien Verstandestätigkeit und tötet die Originalität. Was schon die sprachlichen Assoziationen auszurichten vermögen, ersieht man aus der großen Menge jeder Originalität baren Literatur, die jeder hervorragende Schriftsteller im Kielwasser hat. Dies erklärt sich dadurch, daß gewisse Menschen, deren Intelligenz sich nicht über den Durchschnitt erhebt, die aber ästhetische Neigungen besitzen mögen, von ihrem vollgeladenen sprachlichen Gedächtnis zur Produktion angetrieben werden. Man erinnere sich, daß die Worte Vorstellungen von Handlungen sind und daher dem Tätigkeitstrieb eine natürliche Richtung anweisen. Wenn der mit Gedächtnis weniger begabte Verstandes-

mensch dennoch im Laufe der Zeit manchmal Vorzügliches leistet, kommt es zum Teil daher, daß die fehlenden Anlagen durch Übung ersetzt werden können. Deshalb sitzen solche Schüler fleißig hinter dem Buche, das ein selbständiges Repetieren ermöglicht, und falls es immer richtig gebraucht würde, noch viel mehr Nutzen stiften könnte, als es meistens der Fall ist. Aber was sie dadurch erreichen, ist schließlich nur dieselbe Vertrautheit mit den Lautvorstellungen der fremden Sprache, die anderen mit weniger Mühe zuteil wird. Dazu kommt aber noch der sehr wichtige Umstand, daß die Sprachaneignung durchaus nicht in allen Stücken Sache des akustisch-motorischen Gedächtnisses ist. Die Beherrschung der Grammatik beruht auf dem Abstraktionsvermögen, wie überhaupt die Verwendung abstrakter Begriffe. Höhere Formen der Sprachbeherrschung können sich überhaupt nur in Verbindung mit einem gewissen Scharfsinn äußern, die höchsten nur, wo auch ästhetische Begabung hinzutritt, wie es bei den hervorragendsten Vertretern der Literatur der Fall ist. — H. Sweet äußert sich recht abschätzend über die speziell linguistische Begabung: „No phenomenal linguist has ever produced real literature, nor, what is more remarkable, ever made any great contribution to the science of language.“[1])

Mag nun auch diese Geringschätzung der linguistischen Veranlagung berechtigt sein, so darf man sich doch darum nicht zu falschen Auffassungen der Sache verleiten lassen und die mündliche Beschäftigung mit der Sprache als etwas höher begabter, philologisch veranlagter Naturen Unwürdiges betrachten.[2]) Man erreicht dadurch nur, die Schwierigkeiten zu vermehren und den Nerv des ganzen Sprachstudiums durchzuschneiden. Die Natur des Bücherstudiums unterscheidet sich prinzipiell nicht von der der mündlichen Übungen, und die Mängel, die daran kleben, erklären sich einfach dadurch, daß die Wirksamkeit der akustisch-motorischen Vorstellungen, auf welchen auch beim Lesen das Verständnis beruht, auf ein Minimum herabgedrückt wird. Auch beim stillen Lesen werden unsere Sprechbewegungsvorstellungen eingeübt, aber nicht mit derselben Kraft und demselben Erfolg, wie beim Lautlesen oder Sprechen. Die großen Vorteile des Lautlesens beim Auswendiglernen kennt jedes Kind.

1) The practical study S. 82.

2) Was Sweet begreiflicherweise auch nicht tut.

Ferner ist es beim Lesen, wo das Notwendigste leicht und deutlich wahrgenommen und wiederholt werden kann, und wo der Zusammenhang einen großen Beitrag zum Verständnis leistet, möglich, über manche Einzelheit hinwegzugleiten, ohne derselben die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, wobei denn natürlich keine Einübung stattfindet. Wenn wir ein Wort sprechen oder hören, muß es gewöhnlich ganz gesprochen oder gehört werden. Beim Lesen aber genügt manchmal der Stamm des Wortes oder sogar ein Teil davon, um die entsprechende Vorstellung zu erwecken. Der Rest macht dann keinen Eindruck. Und schließlich besteht ja das Bücherstudium manches Schülers eigentlich nur in dem Auswendiglernen einer Übersetzung, während dem Text nur eine flüchtige Betrachtung zuteil wird. Durch dies alles erklären sich leicht die von Eggert hervorgehobenen Mißstände. Es ist aber ebenso klar, daß diese durch das Eingreifen des Lehrers behoben werden können, wenn der Lehrer nur weiß, worum es sich handelt und sich durch falsche Theorien nicht beirren läßt.

i) Bevor wir die Frage über das visuelle Lesen verlassen, wollen wir noch auf eine Erscheinung hinweisen, die zwar keine allgemeine Bedeutung beanspruchen darf, aber doch mit der Existenz eines visuellen Typus im Zusammenhang stehen könnte, und jedenfalls den einzigen Weg andeutet, auf welchem die Entwickelung eines wirklich visuellen Lesens theoretisch denkbar wäre. Soll ein Schriftbild unmittelbar den Begriff schneller hervorrufen, als es mittels der an die Buchstaben geknüpften Lautvorstellungen möglich ist, so kann es ohne Zweifel nur dadurch geschehen, daß die Schriftzüge ein wirkliches Bild der entsprechenden Sache darstellen, wie wenn z. B. zwei durch II bezeichnet wird. Nun finden sich Spuren einer psychischen Wirksamkeit, die daran arbeitet, die gedruckten Wörter in eine Art Bilder zu verwandeln, indem gewisse Züge der Buchstaben mit der Vorstellung von der dem Wort entsprechenden Sache verschmelzen. Wie z. B. das Druckwort Hahn sich in dieser Weise mit der Vorstellung vom Vogel selbst assoziieren, oder ἵππος auf die Vorstellung vom Pferde führen kann, läßt sich unschwer begreifen, auch wenn man solche Erscheinungen nicht persönlich beobachtet hat. Wie die Wortfiguren Hest und das gleichbedeutende Pferd jede in ihrer Weise das Bild ein und desselben Tieres hervorbringen können, müßte viel-

leicht illustriert werden. Aber möglich ist es. Und ähnlich verhält es sich mit vielen Wörtern. Jedoch sind diese hauptsächlich Substantive, die konkrete Dinge bezeichnen.[1]) Was die Verben betrifft, scheint dieser Vorgang nur dann einzutreten, wenn sie von derartigen Substantiven abgeleitet sind, z. B. peitschen (ſ~~~~). Was nun dabei geschieht, ist also, daß die bloße Berührungsassoziation sich in eine Ähnlichkeitsassoziation zu verwandeln strebt, indem gewisse gemeinsame Züge sich eine besondere Aufmerksamkeit zuziehen. Das gleiche geschieht häufig auch auf anderen Gebieten. Wir bemerken z. B. bei Bekannten ein altes Porträt an der Wand, und rufen: „Welch' schlagende Familienähnlichkeit! Das wird wohl Ihr Urgroßvater sein?" und erfahren dann, daß das Bild beim Antiquitätenhändler gekauft ist. Wenn man sagt, daß Eheleute im Laufe der Zeit einander ähnlich werden, muß das offenbar in entsprechender Weise erklärt werden. — Hierin liegt also der Keim eines visuellen Lesens im eigentlichen Sinne. In der Praxis wird sich dieser aber kaum entfalten können, wo das Lesen nicht von vornherein auf Wortfiguren beruht.

3. a) Das Ergebnis der vorhergehenden Betrachtungen ist also dies, daß weder die mit der Schrift verknüpften motorischen Vorstellungen noch die durch die Schrift hervorgerufenen optischen Vorstellungen die natürliche Wortvorstellung in ihrer Beziehung zum Wortsinne ersetzen können. Vom pädagogischen Gesichtspunkt aus braucht man diesbezüglich keine Furcht zu hegen; aber es läßt sich auch kein Unterrichtssystem darauf aufbauen. Man muß bei der pädagogischen Verwertung der Schrift von dem Hauptgesichtspunkt ausgehen, daß die Buchstaben Lautzeichen sind und diesen Charakter nie verlieren. Demgemäß wollen wir die theoretische Beantwortung einiger Fragen versuchen, die sich in der Praxis unvermeidlich erheben müssen. 1. Läßt sich gar kein Nutzen aus den rein optischen Eigenschaften des Schriftbildes ziehen? 2. Wie eignet man sich die Orthographie an? 3. Welche pädagogische Bedeutung soll man der Anwendung phonetischer Umschreibungen beimessen?

Was die Vorteile betrifft, die aus dem optischen Wortbild gezogen werden können, ist folgendes zu bemerken. Das Gesichtsbild

---

1) Als Beispiel eines Abstraktums läßt sich jedoch das Wort „Unglück" anführen, das die Vorstellung emporgestreckter Arme und vor Entsetzen sich sträubender Haare erregt.

scheint sich dem Gedächtnis schneller, wenn auch weniger dauerhaft als die akustisch-motorischen Vorstellungen, einzuprägen. Für die meisten wird es daher beim Vokabellernen eine Stütze des Gedächtnisses sein, die Vokabeln gedruckt oder geschrieben zu sehen. Auch in diesem Falle sind die Zeichen Lautsymbole; aber es mag leichter sein, eine Lautfolge vorläufig durch das rein optische Bild der aneinander gereihten Buchstaben zu behalten. Allerdings kann dies nur eine vorläufige Hilfe sein; die Worte sind erst dann unser wirklicher Besitz, wenn die akustisch-motorischen Elemente sich fest untereinander assoziiert haben. Ob man diese Hilfe überhaupt gebrauchen soll, ist eine Frage, die nach den jeweiligen Umständen zu beantworten ist. Es ist nicht ausgeschlossen, daß eben diese Hilfe den Lehrer in bezug auf die wirkliche Aneignung der den Schülern mitgeteilten Vokabeln irreführen und das Fortschreiten des Unterrichts in treibhausartiger Weise befördern kann. Das hier angenommene Verhältnis zwischen optischem und akustischem Gedächtnis läßt sich durch ein Experiment größeren Stils leicht bestätigen. Wenn Kinder eine Reihe sinnloser Worte, ja selbst Verse auswendig zu lernen versuchen, spielt die Bedeutung der Worte, von deutlichen Gesichtsvorstellungen gar nicht zu reden, meistens eine sehr geringe Rolle. Das zu Lernende wird laut oder halblaut wiederholt, bis Wort sich an Wort durch lautliche Assoziation anreiht. Diese Verknüpfung kann selbst bei schwachem Gedächtnis schließlich so fest eingeübt werden, daß derartige sinnlose Reihen jahrelang in ungeschwächtem Zusammenhang bestehen bleiben. Ja die Sinnlosigkeit scheint sogar zur Festigkeit beizutragen. Denn Präpositionen, die allein dastehend fast keine Bedeutungsvorstellungen erwecken, werden erfahrungsgemäß am leichtesten erlernt und behalten. Ähnliches gilt für die Zahlwörter, deren Bedeutung zwar deutlich, aber positiven Inhalts bar ist. Hingegen verfallen die Substantivreihen am leichtesten der Vergessung. Die von Kindern angewandte Einübungsmethode nimmt indessen viel Zeit in Anspruch, manchmal so viel Zeit, daß die Geduld nicht ausreicht. Macht man sie nun darauf aufmerksam, daß sie die Wortreihe dadurch lernen können, daß sie sich bei jedem Wort ein deutliches Gesichtsbild vorstellen und diese Bilder miteinander verknüpfen — es braucht dabei gar keine logische, sondern nur eine rein optische Verbindung zu sein — so zeigt es sich, daß die Wortreihe in über-

raschend kurzer Zeit gelernt werden kann. Eine auf diese Weise angeeignete Reihe kann nach wenigen Wiederholungen zwar geläufig hergesagt werden, keineswegs jedoch mit der Schnelligkeit, womit eine akustisch-motorisch angeeignete Reihe abgeleiert werden kann. Auch bleibt der Zusammenhang nur kurze Zeit bestehen. Man hat aber den Vorteil, daß die Worte vorläufig angeeignet sind und beliebig wiederholt werden können, bis sie sich lautlich befestigt haben.

Das gleiche Verhältnis macht sich offenbar auch für das Schriftbild geltend. Die Aneignung eines neuen Wortes wird durch die Buchstaben erleichtert, bekommt aber einen interimistischen und unzuverlässigen Charakter.

Das Schriftbild und besonders das Schreiben des Wortes hat aber auch eine Bedeutung ganz anderer Art. Durch die beim Lesen und Schreiben stattfindende Analyse kommen die lautlichen Elemente des Wortes uns weit deutlicher zum Bewußtsein als beim bloßen Hören. Dies hat aber mit dem optischen Charakter der Schriftzeichen unmittelbar nichts zu tun.

b) Was die Aneignung der Orthographie betrifft, wird es unrichtig sein, hauptsächlich auf optische Vorstellungen zu bauen. Darauf würde man wohl auch nie verfallen sein, wäre die Orthographie in vollkommener Übereinstimmung mit dem phonetischen Charakter der Worte. Da dies aber in so großer Ausdehnung nicht der Fall ist, könnte die Annahme unvermeidlich scheinen, daß das Gesichtsbild des Wortes von hervorragender Bedeutung für das Gedächtnis sein müsse in Verbindung mit den Bewegungsvorstellungen der Hand, die man sich dann bis zu einem gewissen Grad von mechanischer Selbsttätigkeit eingeübt denken müßte. Die Gesichtserinnerungen sind aber unzuverlässig, besonders wenn sie mit Schriftbildern im Streit liegen, die von dem natürlichen Klangbild hervorgerufen werden; und den Bewegungsvorstellungen der Hand können wir nach dem früher Entwickelten die nötige Selbständigkeit nicht zuschreiben. Dies wird auch von Erfahrungen beim fremdsprachlichen Unterricht bestätigt. Vergleicht man die Fertigkeit in deutscher Orthographie, die in den höheren Klassen unserer Schulen erreicht wird, mit der Fertigkeit in der muttersprachlichen Rechtschreibung, ist der Unterschied nicht besonders groß, obwohl die deutsche Orthographie doch weit weniger durch Schreiben eingeübt ist. Wenn die Schwierigkeiten bei der An-

eignung dieser Orthographie verhältnismäßig gering sind, muß man annehmen, daß der Grund dazu in der schon früher erworbenen dänischen Rechtschreibefertigkeit liegt. Hiermit stimmt es auch, daß Schwächen in dieser sich in parallelen Schwächen in der deutschen Orthographie äußern. Aber die in ganz fremden Verbindungen eingeübten Bewegungen der Hand können dabei doch gar nicht in Betracht kommen. Es handelt sich offenbar um eine durch jede Rechtschreibung entwickelte Fähigkeit zur Lautanalyse in Verbindung mit Übung im Niederschreiben der einzelnen Buchstabenzeichen. Wenn aber die Analyse einer Lautform dem Schreiben zugrunde liegen soll, ist es klar, daß die orthographische Form, wo sie von der phonetischen Form abweicht, als selbständiges Lautwort angeeignet sein muß. Das natürliche Verhältnis zur Orthographie ist somit, daß wir, bewußt oder unbewußt, jedem Buchstaben akustische Bedeutung beilegen. Die Grundlage des Rechtschreibeunterrichts muß daher die Fiktion sein, daß die Schriftform der Sprache eine wirkliche Lautform neben der gesprochenen Sprache ist. Soll man z. B. das Kind zum richtigen Schreiben des dänischen Wortes „hvis“ bringen, muß die Belehrung prinzipiell folgenden Charakter haben: „Du sprichst ‘ves’, und das sollst du auch tun; denn das ist die einzig zulässige Form der gesprochenen Sprache. Du sollst aber ein anderes Wort schreiben, das, falls es beim Sprechen gebraucht würde, ‘h-v-i-s’ lauten müßte.“ Die Schriftsprache soll also auch in phonetischer Hinsicht vom Schüler als eine besondere Sprache aufgefaßt werden. Diese Betrachtung ist natürlich völlig davon unabhängig, ob man es für erwünscht hält, daß zwei verschiedene Sprachformen bestehen; sie rechnet nur mit den tatsächlich vorliegenden Verhältnissen. Man könnte vielleicht befürchten, daß eine Durchführung dieses Prinzips auf die mündliche Rede, die schon so von Schriftformen leicht beeinflußt wird, eine ungünstige Rückwirkung haben möchte. Aber gerade durch die angegebene Unterrichtsform ist es möglich, dem Schüler zum klaren Bewußtsein zu bringen, daß die geschriebenen Worte eine Sondersprache bilden, die mit der natürlichen Sprache nicht vermischt werden dürfe. Die Gefahr der Vermengung zweier Sprachen liegt immer am nächsten, wenn man das Bewußtsein ihrer gegenseitigen Begrenzung verloren oder nie erworben hat, so daß das Sprachgefühl getrübt wird.

Erfahrungen aus dem praktischen Leben deuten nun auch darauf, daß Lautvorstellungen die wesentlichste Bedeutung für die Orthographie haben. Besonders bei Namen, deren Rechtschreibung ja manchmal besonders verzwickt ist, zeigt sich oft die Notwendigkeit, sich an eine gedachte Lautform zu halten. Stumme Lautzeichen muß man sich gesprochen denken. Wo verschiedene Buchstaben, z. B. k und q, ganz denselben Laut bezeichnen, muß man schließlich an den Namen des Buchstabens denken; auch in solchen einfachen Fällen zeigt das Schriftbild sich unzuverlässig. – Durch unsere Auffassung erklärt sich ferner der zähe Widerstand gegen Abänderungen der Orthographie, der den meisten Leuten im Blute liegt und nur dem Fanatismus des geborenen Reformators in Verbindung mit der Verzweiflung der Lehrer über verlorene Mühe langsam weicht. Vernunft und Gefühl trennen sich hier in merkwürdiger Weise, ohne Zweifel, weil die geänderte Schreibweise eines Wortes die Lautform eines „idealen" Wortbildes verletzt. Dieses Wortbild kommt uns schließlich als das vornehmere vor, wenn es auch nur ein imaginäres Dasein fristet. Wenn man in Witzblättern, um einfache Leute sprachlich zu charakterisieren, Formen geschrieben sieht, die alle Welt tatsächlich gebraucht, erregt das dennoch die Vorstellung von einer saloppen Sprache. Die fehlenden oder umgetauschten Buchstaben verstoßen gegen das ideale Klangbild, das wir doch selbst nicht einmal beim stillen Lesen gebrauchen, aber weiter hinten im Bewußtsein aufbewahren.

Die orthographische Tüchtigkeit beruht also, wie wir annehmen müssen, auf der Fähigkeit, orthographische Klangbilder neben den Formen der gesprochenen Sprache als eine Art Übersetzung dieser letzteren zu bewahren. Wo diese Fähigkeit mangelhaft ist, wird denn auch die orthographische Richtigkeit unvollkommen sein, und das Mittel gegen diese Schwäche ist in der bewußten Pflege der Lautvorstellungen zu suchen. In englischen Schulen soll der Rechtschreibunterricht, was sehr begreiflich ist, ungeheure Schwierigkeiten bereiten, und es soll vorkommen, daß der Gesang zu Hilfe genommen wird. Da nun die Namen der englischen Buchstaben zumal oft in geringer Verbindung mit dem wirklichen Lautwert der Zeichen stehen, ist ein solches Verfahren, falls es tatsächlich gebraucht wird, so verkehrt wie nur möglich. Statt zu den Tönen der Geige b-r-e-a-d singen zu lassen, sollte man lieber die Schüler darauf hinweisen, daß

es eine Vokabel „bre-ad“ gibt, die beim Schreiben gebraucht wird, wenn man „bräd“ meint.

Da kein lautlicher Unterschied zwischen großen und kleinen Buchstaben besteht, hat der hier vertretene Gesichtspunkt natürlich keine Bedeutung für die Einübung des verschiedenen Gebrauchs derselben. Hier muß man auf die Verbindung des optischen Eindrucks mit grammatischen Begriffen bauen.

c) Daß nun das auf der Orthographie beruhende Klangbild, namentlich bei der Aneignung einer fremden Sprache, das natürliche Klangbild des Wortes leicht beeinträchtigt, ist unbestreitbar. Bei Sprachen, die künstlich angeeignet werden müssen, ist dieser Umstand um so schwerwiegender, als das Schriftklangbild sich meistens geltend macht, ehe das natürliche Wort noch befestigt ist oder überhaupt existiert. Welche Bedeutung dies für die Aussprache und für die Auffassung durchs Ohr bekommen muß, braucht nach allem Vorhergehenden hier nicht näher dargelegt zu werden. Insofern man den Unterricht nicht eine geraume Zeit ganz ohne Bücher betreiben kann, was ja meistens nicht möglich ist, scheint die Anwendung phonetischer Schrift im Anfangsunterricht in großem Umfange geboten zu sein, teils um falschen Lautvorstellungen vorzubeugen, teils um es den Schülern zu ermöglichen, sich mit Sicherheit zu präparieren, sobald die Lautwerte der phonetischen Zeichen feststehen. Allerdings liegen die Verhältnisse für die verschiedenen Sprachen recht verschieden. Im Deutschen ist die Abweichung der Orthographie von der gebildeten Rede nicht so bedeutend, daß man – jedenfalls in dänischen Schulen – gezwungen wäre, die Opfer zu bringen, welche die Anwendung phonetischer Texte immerhin erfordern. Die Schwierigkeiten liegen hier ganz überwiegend in der Aussprache der Einzellaute. In der Bezeichnung der Kürzen und Längen stimmt die deutsche Orthographie im ganzen mit der dänischen überein. Die Schwierigkeiten zeigen sich am meisten bei der Betonung der Silben, würden sich aber hier durch einfache Mittel beseitigen lassen. Ganz anders würde sich aber die Sache gestalten, falls ein Deutscher phonetisch richtiges Dänisch lernen sollte; die Orthographie würde ihn überall irreführen. Auf ähnliche Weise geht es dem Dänen, wie auch dem Deutschen, Englisch und Französisch gegenüber. Mag es sich nun auch in der Praxis möglich zeigen, den Schülern eine gewissermaßen ordentliche Aussprache dieser Spra-

chen ohne Zuhilfenahme phonetischer Texte beizubringen, so läßt es sich doch kaum bezweifeln, daß die Arbeit des Lehrers in diesem Falle eine viel mühevollere sein wird.

Die von einer durchgeführten Anwendung phonetischer Schrift erforderten Opfer sind in der Hauptsache zwei, die unter sich höchst verschieden sind. Das erste ist ein pekuniäres. Man müßte phonetische Texte in weit größerem Maße als jetzt zur Verfügung haben, so daß wenigstens das erste Unterrichtsjahr mit solchen ausgefüllt werden könnte. Die konventionelle Orthographie sollte erst dann hinzutreten, wenn eine ausreichende Anzahl gewöhnlich vorkommender Vokabeln derart lautlich befestigt wären, daß der allgemeine Lautcharakter der Sprache feststände.

Hierin liegt dann das zweite Opfer. Die Einübung der schriftsprachlichen Orthographie müßte bis nach der Erreichung jenes Ziels verschoben werden. Dadurch sind aber schriftliche Arbeiten ausgeschlossen. Denn die Schüler größere zusammenhängende Lautschriftstücke schreiben zu lassen, wäre doch kaum anzuraten. Dadurch würde das Gefühl für den Unterschied zwischen Sprech- und Schriftformen, jedenfalls bei Kindern, leicht geschwächt werden, was später neue Schwierigkeiten bereiten könnte. Indessen wird wohl mancher meinen, daß der Gebrauch phonetischer Texte schon an sich die Aneignung der normalen Rechtschreibung erschweren müsse. Wir glauben aber, daß diese Schwierigkeit durch Befolgung des oben angegebenen Prinzips beseitigt werden kann, indem man den Gegensatz zwischen Schriftformen und Sprechformen nicht verdeckt, sondern im Gegenteil hervorhebt, so daß die beiden Formen einander deutlich gegenübertreten. Hierbei wird nun sicher die durch die phonetische Schreibung erhöhte Gewohnheit, jedem Zeichen klare Bedeutung beizulegen, der normalen Rechtschreibung zugute kommen. Jedenfalls ist aber die richtige Aussprache soviel wichtiger als die Orthographie, daß schlimmsten Falls ein etwas geringeres Ergebnis für diese wohl zu verschmerzen wäre.

d) Wenden wir uns aber mit der Frage über die Lautschrift an die praktischen Pädagogen, werden wir noch keine Einigkeit finden. O. Jespersen schreibt[1]) (1901): „Nun sind aber, nach einstimmigen

---

1) Sprogundervisning S. 164.

Äußerungen, alle diejenigen, die den Versuch mit der Lautschrift gewagt haben, über die Leichtigkeit erstaunt gewesen, womit der Übergang (zur normalen Orthographie) geschehen ist, ohne nennenswerte Mühe seitens des Lehrers oder der Klasse, und über die Sicherheit in der Orthographie, die die in dieser Weise unterrichteten Schüler erworben haben." Jespersens Erklärung dieser Erscheinung stimmt im wesentlichen mit der von uns gegebenen überein, und insofern würde die behauptete Einigkeit uns begreiflich sein. Aber von Einstimmigkeit läßt sich doch immer noch nicht reden. So erklärt z. B. O. Thiergen (1902), daß er im Anfange selbst den Reformern nach dieser Richtung hin gefolgt sei, aber die Umschreibung wieder habe fallen lassen, weil sie eine Erschwerung für die Schüler bedeute und in die Aneignung der eigentlichen Orthographie störend eingreife, während das Endergebnis sowohl für die Aussprache wie für die Orthographie ihm in beiden Fällen als das gleiche erscheine. Hingegen meint Thiergen, aus einzelnen phonetischen Erinnerungszeichen, die mit der normalen Orthographie in Verbindung gesetzt werden können, Nutzen gezogen zu haben.[1])

Die Sache läßt sich nur durch Experimente entscheiden, die einen exakten Beweis gestatten. Es kann sein, daß Thiergen recht hat. Man muß doch aber bemerken, daß es sich bei dem von ihm angestellten Vergleich zwischen den beiden Methoden im Grunde doch um zwei Versuche handelt, die beide mit phonetischer Schrift ausgeführt sind, in dem einen Falle mit einer vollständigen, im anderen mit einer beschränkten. Das vermindert schon etwas die Bedeutung der betreffenden Erfahrungen. Ferner wird nichts darüber mitgeteilt, welches Verfahren zur Erlernung der normalen Orthographie in Anwendung gebracht worden ist. Wir führen daher Thiergens Ansichten nicht aus dem Grunde an, weil wir geneigt sind, ihm recht zu geben. Da es sich aber um einen ursprünglichen Anhänger der Sache handelt, der übrigens auf die Aneignung einer guten Aussprache großes Gewicht legt („denn auf ihr beruht die Kunst des Verstehens und Sichverständlichmachens") und die Phonetik als „unerläßlich" für Schüler und Lehrer bezeichnet, kann man von einem derartigen Zeugnis nicht absehen. Die Einwände, die man sonst gewöhnlich gegen die pho-

---

1) Methodik d. neuphilol. Unterrichts S. 29–30.

netische Umschreibung hört, beruhen hingegen auf vorgefaßten Meinungen und sind theoretisch leicht zu widerlegen.

e) Es gibt indessen Fälle, in welchen die etwaigen Nachteile der phonetischen Umschreibung absolut in den Hintergrund treten. Wenn es gilt, eine schon eingeübte schlechte Aussprache im Laufe nicht allzu langer Zeit zu verbessern, ist das Studium phonetischer Texte ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, das dem Schüler eine sichere Einübung ermöglicht und ein Gegengewicht gegen die orthographischen Klangbilder schafft. Das optische Bild spielt bei der Memorierung der richtigen Aussprache die früher erwähnte Rolle als vorläufige Gedächtnisstütze. Dies merkt man ganz unmittelbar besonders zu Anfang des Studiums. Namentlich beim Anhören der betreffenden Sprache fühlt man die Erleichterung, die eine genaue Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift mit sich bringt. Solange man nur das orthographische Schriftbild kennt — das ja in Wirklichkeit auch ein Lautbild ist — fällt es dem Ungeübten weit schwerer, richtig zu hören, auch wenn er ungefähr weiß, wie die wirkliche Aussprache ist. Das orthographische Bild drängt uns die Vorstellung von einer Reihe Lauten auf, auch wenn wir sehr gut wissen, daß diese Laute der Wirklichkeit nicht entsprechen. Wegen des stark subjektiven Charakters der Gehörsauffassung üben nun jene dunkeln Lautvorstellungen, die oft mit den Lauten unserer eigenen Sprache allzu große Ähnlichkeit haben, einen unheilvollen Einfluß aus, besonders wenn die richtige Aussprache uns unbekannt ist, aber auch wenn sie nicht genügend eingeübt ist. Welche Stärke die orthographischen Klangbilder beim Schüler der richtigen Aussprache gegenüber besitzen, erhellt auch aus dem Umstand, daß ein Fremder sich meistens die Orthographie einer Sprache leichter aneignet als die Eingeborenen, bei denen die natürliche Aussprache die Oberhand behält. Aber der Einfluß der Orthographie wird nun gebrochen durch Angewöhnung an adäquate Schriftbilder. Die phonetischen Wortbilder haben aber das mit dem bekannten Mohren gemeinsam, daß sie gehen, wenn sie ihre Pflicht getan haben. Bisweilen auch etwas früher. Denn man merkt sehr bald den Vorteil der phonetischen Umschreibungen; aber die Sicherheit, die man plötzlich fühlt, erweist sich leicht als trügerisch, weil sie teilweise auf optischen Vorstellungen beruhen, die wenig dauerhaft sind. Deshalb soll man die Übung ja nicht zu früh unterbrechen.

4. Von den zu Anfang aufgezählten Elementen der Wortvorstellung haben wir jetzt die wesentlichsten behandelt. Von einer Betrachtung der Mimik und der Ausdrucksbewegungen läßt sich pädagogisch nur wenig erwarten. Daß die Beobachtung der Mundbewegungen des Sprechenden für das Verstehen des Gehörten einige Bedeutung hat, scheint unmittelbar einzuleuchten, wenn auch die wirkliche Fähigkeit des Ablesens vom Munde eine ganz spezielle Einübung erfordert. Man erfährt dies am leichtesten im Theater, wo das Opernglas das Verstehen des Dialogs unzweifelhaft erleichtert. Für die pädagogische Praxis läßt sich aber daraus nur die einfache Regel gewinnen, daß die Schüler das Gesicht des Lehrers, wenn er spricht, betrachten sollen, was ja schon aus anderen Gründen selbstverständlich ist. – Die Ausdrucksbewegungen knüpfen nur sehr unbestimmt an das einzelne Wort an, und können im allgemeinen als unmittelbar verständlich betrachtet werden, wenn auch ihre Anwendung bei den verschiedenen Nationen quantitativ höchst verschieden ist. Interessant ist es z. B., zu sehen, mit welcher Stärke gerade der Franzose M. Ch. Schweitzer die Bedeutung der Gestikulation hervorhebt, indem er als Beispiel folgendes anführt: „Quelqu'un vous explique, par exemple, une chose que vous ne comprenez pas. Vous restez d'abord interdit, en disant: 'Je ne saisis pas.' Puis, au bout d'une seconde, vous ajoutez: 'Attendez, laissez-moi réfléchir.' – Vous fermez les yeux, vous mettez la tête dans votre main; enfin, après un moment, vous vous écriez: 'Ah! j'y suis', en levant les deux bras en l'air.“ – Dies ist ohne Zweifel in jeder Hinsicht echt französisch; und insofern der Lehrer derlei Ausdrucksmittel mit der gehörigen Eleganz beherrscht, hat er keinen Grund, sie zu vermeiden. –

Wir verlassen hiermit die Frage von den Elementen der Wortvorstellungen und gehen zur Erwähnung des Aufbaus der zusammenhängenden Rede und der Verbindung zwischen Sprache und Bedeutung über.

# II. AUFBAU DER SPRACHE ALS AUSDRUCK EINES GEISTIGEN INHALTS

## A. DER SPRACHMECHANISMUS

1. a) Die Anwendung der Sprache beruht auf Zusammenstellung von Lautelementen nach Maßgabe gewisser für jede einzelne Sprache geltenden Gesetze. Die Kombinationen, welche stattfinden, gehen zum wesentlichen Teile ohne direktes Eingreifen des Bewußtseins vor sich. Im Anschluß an den Gedankengang, dessen Ausdruck angestrebt wird, bieten sich dem Bewußtsein eine Reihe Laute als unmittelbar und notwendig zusammengehörend dar. Diese Lautelemente gelangen oft erst allmählich während des Sprechens zum Bewußtsein, wenn sie sich auch von vornherein in ihrem Zusammenhange gegenseitig voraussetzen mögen. Es äußert sich hier eine Tätigkeit, die, nach einem von Hermann Paul geprägten Ausdruck, in einem „sprachlichen Mechanismus“ begründet ist. Die mechanische Wirksamkeit zeigt sich in Verbindungen der Lautelemente zu Gruppen oder Einheiten von größerer oder geringerer Festigkeit, mit größerer oder geringerer Neigung, sich in derselben Gestalt als Worte, stehende Redewendungen (Phrasen) oder Sätze zu wiederholen.

Das Wort. Die engste Verknüpfung von Lautelementen zu einer Einheit liegt im Worte vor. *Das Wort ist eine Lautverbindung, die lediglich auf akustischen Assoziationen ohne Eingreifen von Bedeutungsassoziationen beruht, und die sich unter Einfluß und als Ausdruck eines Begriffes ohne irgendwelche bewußt zusammenfassende und ordnende Wirksamkeit bildet.*

Das bewußte Eingreifen des Willens beschränkt sich auf den allgemeinen Entschluß, einen Bewußtseinsinhalt mitteilen zu wollen, kraft dessen die Sache dann ihren Lauf nimmt. Beim Denken in Worten ist kaum noch von einem allgemeinen Willensantriebe die Rede. Die Wortvorstellungen schließen sich ohne weiteres den Gedanken in deren Verlauf an oder unterbleiben unter Umständen, ohne daß wir für gewöhnlich darauf aufmerksam werden.

Daß wir uns jedoch nicht die Worte als irgendwo im Gehirn aufgespeicherte absolute Einheiten vorstellen dürfen, sondern daß vor dem Bewußtwerden des Wortes eine Arbeit mit der Zusammenstellung der Laute vor sich geht, erhellt daraus, daß die Laute durcheinander verschoben werden können, wodurch dann ein „Versprechen“ (bzw. auch ein „Verdenken“) entsteht wie z. B. „Teßler und Gell“ statt „Geßler und Tell“. Diese Erscheinung, die bei Zuständen der Ermüdung oder Zerstreutheit häufig vorkommt, tritt nicht ganz willkürlich auf, sondern es lassen sich gewisse Prinzipien aufstellen, nach welchen die Laute innerhalb einer längeren Verbindung sich gegenseitig beeinflussen, so daß ihr normales Verhältnis dadurch bisweilen gestört wird.[1])

Die Einzelheiten hierüber haben indessen in dieser Verbindung keine Bedeutung. Worauf es hier ankommt, ist lediglich die Tatsache, daß die Teile des Wortes nicht mit absoluter Festigkeit unter sich verbunden sind, und daß das Zustandebringen der Verbindung eine gewisse Arbeit erfordert, deren Leichtigkeit und Sicherheit von dem Grad der stattgefundenen Übung abhängig sein muß.

Gewisse Formen der Aphasie erklärt Grashey in einer Weise, die in diesem Zusammenhang von Interesse ist, indem er von dem Verhältnis zwischen der Dauer der Vorstellung eines Gegenstandes und der zur Bildung der entsprechenden Wortvorstellung erforderlichen Zeit ausgeht. Weil, wie auch Grashey annimmt, die einzelnen Teile eines Gegenstandes keine Beziehung zu den einzelnen Teilen des entsprechenden Wortes haben, müsse der ganze Gegenstand das ganze Wort hervorrufen, und umgekehrt. Also müsse das Bild des Gegenstandes so lange festgehalten werden, bis das ganze Wort fertig sei: „Dauert beispielsweise das Objektbild 0,06 Sekunden, und braucht das Sprachbild 0,3 Sekunden bis zu seiner Vollendung, so kann letzteres nicht entstehen. Ebenso kann nur das ganze Sprachbild das Bild des Gegenstandes erregen und muß bis zu seiner gänzlichen Fertigstellung dauern; nun entsteht aber das Bild des Gegenstandes augenblicklich [dies soll nicht im streng mathematischen Sinne verstanden werden]; folglich kann, wenn die Dauer beider Bildarten auf 0,06 Sekunden gesunken ist, das Sprachbild das Bild des Gegen-

1) Siehe hierzu R. Meringer und K. Mayer, Versprechen und Verlesen.

standes hervorrufen, nicht aber umgekehrt. Ein Kranker, dessen Vorstellungsvermögen also zeitlich sehr beschränkt ist, kann sich wohl, wenn er das Wort 'Hund' innerlich hört, die Gestalt eines Hundes vergegenwärtigen; tritt ihm aber das Bild eines Hundes vor die Seele, so vermag er nicht das dazu gehörige Wort zu finden."[1]) Diese Darstellung scheint uns auf ein Moment von Wichtigkeit hinzuweisen. Einzuwenden wäre aber, daß es kaum berechtigt ist, wenn Grashey nur mit der Zeit rechnet, welche erforderlich ist, um ein Wort auszusprechen oder zu denken, was nach seiner Annahme gleich lange dauern soll. Den Ausschlag macht ohne Zweifel die dem Sprechen des Wortes oder dem Hervortreten der Wortvorstellung im Bewußtsein voraufgehende Zeit, in welcher wir zum Sprechen oder Denken des Wortes disponiert werden. Mit Fertigstellung des Wortes meint Grashey, daß es zu Ende gesprochen oder gedacht wird. Aber das Sprechen oder Vorstellen des Wortes geschieht schwerlich in der Weise, daß sich die Elemente des Wortes allmählich und in derselben Reihenfolge zusammenfügen, wie sie gedacht oder gesprochen werden. Dies zeigt ja das Phänomen des „Versprechens". Das Wort wird vorgestellt oder gesprochen, wenn das Bewußtsein dazu disponiert ist durch eine Wirksamkeit, wodurch die Elemente zurechtgelegt werden. Diese Wirksamkeit kann, wenn hinlängliche Übung vorhanden ist, weit schneller von statten gehen als das Vorstellen und Sprechen selbst, weil sie nicht an eine bestimmte Sukzession gebunden, sondern simultan ist, und weil es sich nur um die Einleitung zu einer Reihe von Handlungen, nicht um diese selbst dreht. Das gleiche Verhältnis läßt sich beim Zurechtlegen eines zusammengesetzten Schreibbewegungsbildes deutlicher beobachten. Wir können im Nu beschließen, ein Wort zu schreiben, und danach, ohne die Aufmerksamkeit darauf zu richten, das Niederschreiben mechanisch ausführen, was weit längere Zeit erfordert. Aber für die Sprachbeherrschung ist diese Zeit nicht ausschlaggebend. Mit einiger Übung wird man Worte einer fremden Sprache ebenso leicht und schnell niederschreiben können wie in der eigenen; denn nicht die Ausführung der Schrifthandlung, sondern das voraufgehende Zurechtlegen der Elemente der fremden Worte ist es, was uns Mühe macht. Deshalb kann man

---

1) G. Ballet, Die innerliche Sprache S. 159ff.

bei einem gewissen Grad der Fertigkeit eine fremde Sprache anscheinend mit derselben Leichtigkeit und Schnelligkeit wie die Muttersprache schreiben, während man sie jedoch nicht so geläufig spricht, indem die größere Langsamkeit im Zurechtlegen der Wortbilder ohne Bedeutung ist im Vergleich zu der Zeit, die das Niederschreiben überhaupt beansprucht. In der Rede, wo die gewohnheitsmäßige Schnelligkeit soviel größer ist, wird sich teils die Schwierigkeit beim Zurechtlegen der Worte stärker geltend machen, teils wird auch die Schnelligkeit, womit die Wortdispositionen ausgeführt werden – die natürlich auch von der Übung abhängt —, sich als etwas geringer herausstellen als in der Muttersprache, und zwar um so mehr, je weiter die Aussprache sich von der angewohnten entfernt, während man sich, was die Schrift anlangt, in der Regel bereits eingeübter Bewegungen bedienen kann.

Bongers und Wernicke haben Grashey gegenüber eingewendet, daß wir gar nicht – wie Grashey es anzunehmen scheine – buchstabierend denken und sprechen (was dagegen beim Lesen und Schreiben der Fall sein soll.) Das Bewußtsein der Zusammensetzung des Wortes aus Einzellauten sei nur eine Folge des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Für das unmittelbare Bewußtsein existiere das Wort nur als Einheit. Das von Grashey angenommene Verhältnis zwischen der Vorstellung eines Gegenstandes und dem Zustandekommen des Wortes durch ein sukzessives Aneinanderreihen der Laute habe deshalb keine Gültigkeit. Dagegen könne die Betrachtung Grasheys für das Verhältnis zwischen Lautwort und Schriftwort verwertet werden.[1]) – Wenn man aber die konstruierende Wirksamkeit, die Grashey vor Augen hat, in ein Stadium vor dem Sprechen des Wortes oder dem Auftreten der bewußten Wortvorstellung verlegt, fällt die Bedeutung der angeführten Einwendung weg. Es scheint allerdings notwendig anzunehmen, daß der Bildung des Wortes eine Einheitsvorstellung zugrunde liegt, ein Etwas, das durch die Beziehungen der Wortteile zueinander unmittelbar bestimmt wird, das „Ich“ des Wortes, welches von dem sukzessiven Vorstellen der Einzellaute wesentlich verschieden ist. Aber diese Vorstellung oder eher Empfindung ist noch nicht das Wort selbst, sondern nur eine Vor-

---

1) G. Ballet, Die innerliche Sprache S. 162ff.

bedingung für dessen Bildung und ein Korrektiv für das gebildete Wort. Diese Empfindung, das Bewußtsein der Existenz des Wortes in uns, tritt isoliert auf, wenn das Wort, wie man sagt, uns auf der Zunge schwebt, und äußert sich im lebhaften Gefühl der Wiedererkennung, wenn wir es dann wirklich aussprechen oder denken. Dem Bewußtsein entzieht sich dabei in der Regel die Arbeit, welche stattfindet, um den von dieser Einheitsempfindung gestellten Forderungen zu genügen, so daß nur das fertige Wort vor dem Bewußtsein hervortritt, und zwar als eine unzerlegbare Einheit. Doch verhält es sich keineswegs, wie Bongers annimmt, so, daß man nie ein sukzessives Entstehen des Wortes sollte beobachten können. Es kommt im Gegenteil öfters vor, daß wir mit dem Sprechen eines Wortes anfangen, ehe die Elemente desselben völlig zurechtgelegt sind, und daher erst durch Umstellen und Ergänzen zu der den Forderungen der Einheitsempfindung entsprechenden Form gelangen. Daß das Bewußtsein von den Einzellauten des Wortes erst ein Ergebnis des Unterrichts darstellen sollte, ist auch nicht wahrscheinlich. Kinder, die noch sprechen lernen, vertauschen oft unwillkürlich Laute der gehörten Worte, z. B. in der Weise, daß sie mit dem Auslaut anfangen oder ganze Silben umstellen, indem sie etwa „Sys“ statt „Lys“ (Licht) oder „Poleverstej“ für „Leverpostej“ (Leberpastete)[1]) sagen.

b) Fragt man nun, welcher Art die Verbindung ist, wodurch die Lautelemente des Wortes zusammengeknüpft werden, so kann für jedes Nicht-Kompositum nur von einer auf den akustisch-motorischen Eigenschaften der Elemente beruhenden Assoziation die Rede sein. Das Wort „Pferd“ z. B. ist eine Reihe von Lauten, die gewohnheitsmäßig voneinander hervorgerufen werden unter Einfluß der Vorstellung von einem bestimmten Tier. Den Ausgangspunkt kann jeder einzelne Laut bilden, aber gewöhnlich ist es der Anlaut, welcher mit dem Begriff am engsten verknüpft ist und zum Ausgangspunkt für die Bildung des ganzen Wortes dient. Man bemerkt dies leicht bei Wörtern einer weniger eingeübten Sprache. Fragt man einen Menschen, der etwas Französisch gelernt hat, nach dem französischen Wort für Pferd, und kann er sich dessen nicht sofort erinnern, wird

---

1) Von deutschen Kindern hat Verfasser leider keine Gelegenheit gehabt, Beispiele zu sammeln.

er sich doch manchmal darauf besinnen, wenn er nur den Anfang „ch“ hört. Weniger leicht gelingt dies ihm, wenn einer der anderen Laute des Wortes aufgegeben wird. Will daher der Lehrer, wie es im Examen manchmal vorkommt, untersuchen, wie es um eine Vokabel steht, die dem Schüler anscheinend entfallen ist, müßte er eigentlich nicht den ersten Laut, wie es gewöhnlich geschieht, andeuten, sondern eher den letzten.

Wenn dagegen von Komposita die Rede ist, deren einzelne Bestandteile selbständige Bedeutungsassoziationen erregen, wie z. B. „Hufeisen“, so kann es jedenfalls nicht ausgeschlossen sein, daß diese Bedeutungen, im Beispiel also die Vorstellungen vom Huf und vom Eisen in ihren praktischen Beziehungen zueinander, fortwährend zur Verbindung der betreffenden Laute beitragen, wie sie ja ursprünglich die Verbindung veranlaßt haben. Notwendig braucht das aber keineswegs der Fall zu sein. Die Vorstellung eines „Hufeisens“ läßt sich allerdings sowohl begrifflich als lautlich leicht analysieren. In der Praxis braucht aber eine solche Analyse gar nicht stattzufinden. Das Wort kann als Ganzes der unmittelbaren Vorstellung vom Gegenstande selbst entspringen. Es ist aber nicht immer leicht, im Einzelfall zu entscheiden, welche Art der Verbindung vorliegt. Man kann ja ganz willkürlich neue Komposita bilden, indem man schon vorhandene als Muster gebraucht. Es geschieht dies mit der Absicht, die Modifikation eines Begriffes und nicht mehrere nebengeordnete Begriffe bezeichnen zu wollen. Von einem Einzelwort im strengen Sinne darf man jedoch erst dann reden, wenn wir wirklich mit einer festen Begriffsmodifikation zu tun haben, die eine Reihe Laute hervorruft, deren Verbindung nicht mehr von getrennten Begriffsbestimmungen abhängig ist, sondern auf akustisch-motorischen Assoziationen beruht. Solange beide Wege zur Bildung eines Kompositums nahe liegen, findet oft ein Schwanken der Auffassung statt, das sich in orthographischen Zweifeln Ausschlag gibt.

Auch bei Worten, die auf keiner Zusammensetzung beruhen, können, solange dieselben noch nicht zum festen Besitz geworden sind, die an sich sinnlosen Silben sich vorläufig mittels dunkler Bedeutungsassoziationen verbinden. Versucht man, sich ein längeres Wort aus einer sonst unbekannten Sprache einzuprägen, entdeckt man, daß dies leichter wird, wenn man den dunkeln Stimmen der Silben lauscht.

Diese Hilfe zur vorläufigen Befestigung ist gar nicht zu verachten, wenn es auch schließlich auf die Stärke der rein lautlichen Assoziationen ankommt.

c) Vom pädagogischen Standpunkt aus ist es nun von größter Bedeutung, sich die einfache Tatsache vor Augen zu halten, *daß das Wort, wenn es auch meistens als Einheit zum Bewußtsein kommt, dennoch auf einer sammelnden und verbindenden Wirksamkeit beruht.* Weil diese sich im Unbewußten verbirgt, ist man leicht geneigt, davon ganz abzusehen, als etwas, was ein für allemal in Ordnung ist, wenn man sich das Wort überhaupt angeeignet hat. Aber daraus, daß jene Wirksamkeit sich nicht direkt zu erkennen gibt, hat man nicht das Recht zu schließen, daß sie immer mit gleicher Leichtigkeit vor sich gehe, und daß man auf diesen Vorgang keinen Einfluß haben könnte. Jede Wirksamkeit wird durch Übung gefördert. Betrachtet man daher das Wort nicht als gegebene Einheit, sondern als Ergebnis einer Wirksamkeit, wodurch eine Einheit zustande kommt, begreift man, daß der Besitz eines Wortes von höchst verschiedenem Werte sein kann. Dies zeigt sich in der Praxis als ein Punkt, der für manchen Schüler schwer zu verstehen ist. Wenn es sich um Sprachen handelt, die mündlich gebraucht werden sollen, macht sich indessen die größere oder geringere Leichtigkeit der Wortbildung unmittelbar geltend in der größeren oder geringeren Schnelligkeit der Rede und Sicherheit der Artikulation. Die Fähigkeit zur Verbindung der Lautelemente und die Artikulationsfähigkeit beeinflussen sich offenbar gegenseitig, indem jede für sich ein gewisses Maß von Anstrengung beansprucht. Hier ist die Bedeutung der Übung im Sprechen der Worte daher klar genug. Wenn aber die Rede von einer Sprache ist, die man lediglich zu lesen oder höchstens durchs Ohr zu verstehen wünscht, könnte die Annahme eher berechtigt erscheinen, daß der Grad der Geläufigkeit, womit die Wortelemente sich verbinden, wenig zu sagen hätte. Dem ist aber nicht so. Denn alles sprachliche Verständnis setzt ein Mitwirken seitens des Lesenden oder Hörenden voraus. Um das Schriftbild simultan auffassen zu können, ist es nach dem früher Entwickelten notwendig, daß ein bekanntes Klangbild vorliegt. Je schwieriger es ist, dies hervorzurufen, um so größere Mühe macht auch das Lesen. Noch deutlicher zeigt sich das entsprechende Verhältnis beim An-

hören der mündlichen Rede, wo die Möglichkeit zum Verweilen und Wiederholen, die das Schriftbild gewährt, nicht vorliegt. Die Auffassung geschieht ja in Wirklichkeit in der Weise, daß wir aus einem Kreis von Vorstellungen, die infolge der Situation und nach dem Zusammenhang des schon Begriffenen nahe liegen, diejenigen auswählen, deren lautlicher Ausdruck uns mit den gehörten Lauten übereinzustimmen scheinen. Falls wir nun sämtliche Laute genau so auffaßten, wie sie gesprochen werden, würde das Verständnis mit einem Schlage gegeben sein. Teils kommen uns aber nicht alle Laute zum Bewußtsein, teils hat auch die Gehörsauffassung an sich einen subjektiven und konstruktiven Charakter. Die Reihe von Eindrücken, die das Ohr wirklich erreichen, bietet Assoziationsmöglichkeiten nach verschiedenen Richtungen hin, durch welche die adäquaten Vorstellungen verdrängt werden mögen. Inwiefern das wirklich Gesprochene zum Bewußtsein des Hörers gelangt oder nicht, beruht denn zum Teil auf der Geläufigkeit, womit die Lautelemente, die im Bewußtsein des Hörenden dem Gesagten entsprechen sollten, sich verbinden. Ein Wort, dessen Elemente zuvor gar nicht oder nur schwach im Bewußtsein verbunden gewesen sind, wird daher leicht von zufälligen, bekannteren Klangverbindungen verdrängt oder gar nicht aufgefaßt. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Namen. Man hört z. B. in der Kirche den Geistlichen ein Verzeichnis über mehrere Personen mit Angabe ihres Standes und ihrer Vornamen und Familiennamen verlesen, und versteht alles mit Ausnahme der Familiennamen, wenn diese nicht gerade zu den allergewöhnlichsten gehören. Nun kennen wir doch die meisten Namen, die in unserer Sprache vorkommen, insofern wir sie wenigstens ein- oder andermal gehört oder gelesen haben. Viele haben wir aber selten Gelegenheit zu nennen gehabt; die Lautverbindung ist daher relativ locker und wird leicht durch zufällige Umstände gestört oder macht sich zu langsam geltend. Namen in einer fremden Sprache, die uns nicht im voraus bekannt sind, ist es oft gar nicht möglich aufzufassen, trotz direkter Mitteilung aus nächster Nähe.

Folgendes ist es also wichtig, sich vor Augen zu halten. Das Verständnis einer fremden Sprache hängt nicht nur davon ab, daß die Worte überhaupt bekannt sind und sich mit richtigen Vorstellungen verbinden. Es kommt auch darauf an, daß die Lautelemente jedes

einzelnen Wortes sich mit solcher Geläufigkeit verbinden, daß diese Verbindung, wo sie am Platze ist, nicht durch konkurrierende Vorstellungen, die von zufälligen Umständen begünstigt sind, verdrängt wird.

Das beste Mittel aber, die Assoziation der Laute zu befestigen, ist naturgemäß das laute Sprechen des Wortes. Zwar wird die Verbindung auch durch Hören, Lesen und Denken gestärkt. Das Ergebnis muß aber dabei ein geringeres sein, weil die motorische Tätigkeit und die akustischen Eindrücke herabgesetzt sind oder fehlen. Man könnte sogar behaupten, daß selbst das Hersagen von ganz zusammenhanglosen Vokabeln, oder von Vokabeln, mit denen man vorläufig keinen Sinn verbindet, einen gewissen Nutzen stiftet, indem die Klangbilder als solche in ihrem inneren Zusammenhange befestigt werden, was später der Sprachbeherrschung zugute kommen mag.

2. a) Was hier von dem einzelnen Worte gesagt ist, gilt aber auch von den zahlreichen festen Wortverbindungen, die als stehende Redewendungen bezeichnet werden. Wir wollen sie im folgenden der Kürze halber als Phrasen bezeichnen. Das Eigentümliche dieser Verbindungen liegt darin, daß die einzelnen Glieder nicht durch andere von derselben Bedeutung ersetzt werden können, ohne daß ein anderer Grund zu dieser Beschränkung der sprachlichen Freiheit angegeben werden könnte als die Gewohnheit. Es heißt z. B. „zutage treten“, „zutage fördern“, aber „an den Tag kommen“, „an den Tag bringen“. Obgleich „an“ und „zu“ hier offenbar dieselbe Bedeutung haben, lassen sie sich nicht vertauschen. Man sagt immer „die Oberhand gewinnen“ aber „überhandnehmen“. Weder die Substantive noch die Verben lassen sich hier umtauschen, obgleich sie logisch ganz gleichwertig sind. Im Dänischen gebraucht man hier ein und dasselbe Substantiv (Overhaand) in den beiden entsprechenden Wendungen. Dem deutschen „gewinnen“ entspricht allerdings das dänische „faa“, und „nehmen“ wird durch das völlig gleichbedeutende „tage“ ersetzt. Auf eine logische Notwendigkeit der beiden Verben „gewinnen“ und „nehmen“ für die respektiven Verbindungen läßt sich aber daraus nicht schließen. Es herrscht in solchen Verbindungen der reine Zufall. So heißt es im Deutschen „sich Mühe geben“ aber „sich Luft machen“; im Dänischen werden die entsprechenden Verben ganz umgekehrt gebraucht („göre sig Ulejlighed“, men „give sig Luft“).

Von derartigen Beschränkungen des freien Gebrauches der Worte bietet nun jede Sprache eine Fülle. Hierin liegt die Hauptschwierigkeit beim Erlernen einer fremden Sprache, weit mehr als in der so gefürchteten Grammatik. Aber hierin liegt zugleich eine Bedingung für die Entwicklung der Sprache zum feinen und zuverlässigen Werkzeug der Gedankenvermittlung. Durch diese festen Verbindungen erleichtert sich beträchtlich die aktive Mitarbeit des Zuhörers oder Lesers, die zum Verstehen notwendig ist; die Fehlerquellen werden beschränkt und die Schnelligkeit der Auffassung befördert. Man hört beispielsweise einem Redner etwas zerstreut zu und glaubt folgende sinnlose Worte gehört zu haben: „Diese Idee gehört zum festen Stall unserer Gedankenwelt." Das Ungewöhnliche dieser Verbindung erregt plötzlich die Aufmerksamkeit, und indem man auf die Worte zurückkommt, korrigieren sie sich von selbst zu: „gehört zum festen Bestand". Hätte der Redner die Wendung gebraucht: „gehört zum eisernen Bestand" wäre ein Verhören überhaupt kaum eingetreten, weil das Wort „eisernen" hier kaum eine andere Assoziation als „Bestand" erlaubt.

b) Solche Phrasen entstehen offenbar dadurch, daß die Verbindung zwischen den einzelnen Worten, die ursprünglich auf dem Wortsinn beruhte, bei häufiger Wiederholung zu einer akustisch-motorischen Assoziation wird, oder daß die lautliche Assoziation jedenfalls eine solche Bedeutung gewinnt, daß die einzelnen Worte nicht mehr durch Synonyme ersetzt werden können. Sie verdanken ihrem Klang, nicht ihrer Bedeutung den Platz, den sie einnehmen. Ein in dieser Weise verschmolzener Ausdruck ist dann ohne Rücksicht auf die Sonderbedeutungen der Elemente imstande, einen Begriff auch unter solchen Umständen zu vertreten, wo er nach seiner ursprünglichen Bedeutung unpassend wäre. So ist z. B. das französische „Adieu" zu einem allgemeinen Abschiedsgruß herabgesunken, bei welchem es nicht mehr notwendig ist, an einen Gott zu denken, dessen Schutz man jemanden empfähle.

Wenn das Bewußtsein in Fällen der Distraktion Kontrolle zu üben vergißt, entstehen die bekannten drolligen Wendungen, von denen soviele Beispiele angeführt werden. Diese entstehen indessen nicht nur dadurch, daß der Gebrauch einer Phrase über sein natürliches Gebiet hinausgeht, sondern auch dadurch, daß Wörter, die häufig als

Glieder akustisch-motorischer Assoziationen auftreten, in ihrer Bedeutung geschwächt werden, und leicht in ähnliche Verbindungen hineingeraten, wo sie nicht hingehören. „Den Thron besteigen" und „die Krone auf seinem Haupte sehen" bezeichnet in Wirklichkeit nur die Übernahme der Regierung. Dadurch kann es passieren, daß von jemand gesagt wird: „Er hoffte den Thron auf seinem Haupte zu sehen."[1]) Die Wendung „die Krone auf seinem Haupte sehen" ist schon an sich eine Merkwürdigkeit. Denn der Geschichtschreiber denkt sich doch kaum den Regenten vor einem Spiegel stehend. Aber das Wort „sehen" nimmt an so vielen stehenden Wendungen teil, daß ihre Bedeutungskraft abgeschwächt ist. Ähnliches gilt z. B. auch vom Verbum „finden". Es kann vorkommen, daß ein tadelloser Vortrag so anhebt: „Detlev von Liliencron fand seine Wiege in Amerika", wo die ursprüngliche Bedeutung des „finden" doch ganz verschwunden ist. Bisweilen verrät sich durch eine Weiterbildung der vollkommen mechanische Charakter einer gewöhnlichen Phrase. Aus dem Ausdruck „über einen Kamm schneiden" entsteht beispielsweise die Wendung „einen über den Habsuchtskamm schneiden", d. h. ihn für habsüchtig halten. – Aus diesem Beispiel sieht man ferner, daß die Glieder einer Phrase, wenn sie auch selbst von keinen deutlichen Vorstellungen hervorgerufen sind, dennoch, wenn sie einmal da sind, durch eine Art Reflexion neue, meistens dunkle Vorstellungen erregen können. Das Wort „Kamm" scheint hier dunkel als die Bezeichnung einer Klassifikation aufgefaßt zu sein. Bisweilen sieht man auch, wie abgerissene Glieder einer nur lautlichen Assoziationsreihe auf die Phantasie des Redenden zurückwirken und die folgenden Ausdrücke in einer Weise bestimmen, die mit dem ursprünglichen Sinn der Phrase unvereinbar ist. Aus Anlaß eines Pferderennens schreibt z. B. eine Zeitung folgendes: „Das fiskalische Gestüt ist in der beneidenswerten Lage, immer ein zweites Eisen im Feuer zu haben, das dem ersten an Schärfe nur selten nachsteht." Gemeint ist nun mit dem ersten Satze, daß das Gestüt ein Rennen mit zwei Pferden beschicken könne und also zwei Mittel zum Siegen habe. Dies hat offenbar nichts mehr zu tun mit der Vorstellung vom Schmiede, der zwei Eisen auf einmal im Feuer hat, d. h. zwei verschiedene Zwecke gleichzeitig verfolgt. Der Begriff des Zweckes ist durch den Begriff des Mittels er-

1) Wundt, Die Sprache I S. 546.

setzt und die ursprüngliche Gedankenverbindung somit aufgelöst. Dies verrät sich aber auch in dem folgenden Satz. Der Verfasser wird kaum an ein glühendes Eisen gedacht haben, da ein solches sich nicht gerade durch Schärfe auszeichnet. — Mag auch diese oberflächliche Verwendung der Phrasen manchmal zu logischem Unsinn führen, so handelt es sich doch hier um einen Vorgang, der für die Sprachentwickelung unentbehrlich ist, wie denn überhaupt die Fortschritte derselben meistens auf Nachlässigkeit und Unverstand beruhen.

c) Während es nun beim Sprachunterricht einerseits angestrebt werden muß, daß die Phrase wie das einzelne Wort eine möglichst feste akustisch-motorische Einheit bilde, so sollte doch anderseits die Bedeutung der einzelnen Glieder nicht außer acht gelassen werden. Für die Aneignung einer fremden Sprache ist dies um so wichtiger, als man schwieriger wissen kann, wo die Grenze für den Gebrauch eines zusammengesetzten Ausdrucks liegt. Man vermeidet daher am ehesten Irrtümer, wenn man sich möglichst an den ursprünglichen Sinn hält. Ferner ist auch das Ausgehen von der einfachen ursprünglichen Bedeutung der Worte das beste Mittel, die Phrase vorläufig dem Gedächtnis einzuverleiben, bis sie zur Lauteinheit geworden ist. Will man sich z. B. den deutschen Ausdruck: „Es liegt auf der Hand“ merken, dann stelle man sich wirklich die Sache auf einer offenen Hand liegend vor, was die Deutschen natürlich nicht tun, und was der Schüler nach einiger Zeit selbst auch nicht mehr tun wird. Sollte umgekehrt ein Deutscher sich den dänischen Ausdruck: „Det ligger snublende nær“ (wörtlich: es liegt zum Stolpern nahe, d. h. die Auffassung drängt sich auf) merken, müßte er an ein wirkliches Stolpern oder Straucheln denken. Es ist klar, daß in solchen Fällen die wörtliche Übersetzung die beste Gewähr für das Verständnis der ursprünglichen Bedeutung der Worte leistet. Eine besondere Anregung gibt dabei oft dem Gedächtnis das Wunderliche oder Drollige, das die fremde Wendung für uns haben mag, wenn sie in unsere Sprache wörtlich übertragen wird.

d) Hiergegen könnte man vielleicht einwenden, daß eine solche Auflösung der Phrase nicht der natürliche Weg der Aneignung wäre. Kinder lernen allerdings solche Wendungen der Muttersprache zum großen Teil als akustische Einheiten, wobei denn auch besonders im Alter von drei bis sechs Jahren die drolligsten Mißverständnisse ent-

stehen. Bei der künstlichen Aneignung aber, wo wir in der eigenen Sprache ein Mittel zur Verständlichmachung haben, würde es einen Umweg bedeuten, dies nicht zu benutzen. Andererseits muß man allerdings zugeben, daß eine Methode, bei welcher die Übersetzung als wesentlichstes Unterrichtsmittel in den Vordergrund tritt, und wo das zusammenhängende Sprechen oder Lautlesen vernachlässigt wird, der Aneignung der Phrasen wenig förderlich ist. Die Erfahrung scheint vollauf zu bestätigen, daß selbst eine ausgedehnte Lektüre unter diesen Verhältnissen nur wenig verschlägt. Teils kommt die akustische Verbindung überhaupt weniger leicht zustande, teils wird das Gewicht meistens zu sehr auf den zweifelhaften Begriff der guten Übersetzung gelegt. Von dem hier vorliegenden Gesichtspunkt aus gesehen ist die gute Übersetzung die schlechteste von allen, weil sie die Aufmerksamkeit von eben dem Verhältnis zwischen den Worten ablenkt, das angeeignet werden soll. Pädagogisch ist es daher eine bessere Übersetzung, die Feldherren der Griechen sterben zu lassen, „nachdem sie bezüglich der Köpfe abgehauen worden waren", als sie einfach enthauptet werden zu lassen. Durch die sogenannten guten Übersetzungen lernt man höchstens die Muttersprache geläufig zu malträtieren, weil man doch dabei meistens, ohne sich dessen völlig bewußt zu sein, unter dem Einfluß der fremden Sprache steht. Aber für die Erlernung der Fremdsprache ist es wichtig, daß die akustische Einübung auf einer möglichst korrekten Auffassung der Beziehungen zwischen den Worten ruht. — Selbstverständlich kann die wörtliche Übersetzung leicht in die vollkommene Karrikatur hinausgetrieben werden. Z. B. erzählt E. Sallwürk von einem deutschen Pädagogen, der so konsequent auf der wörtlichen Übersetzung bestand, daß er den Satz: „Je ne lui ai pas donné beaucoup de pain" folgendermaßen übersetzen ließ: „Ich nicht ihm habe Schritt gegeben Schönschlag von Brot." Hier handelt es sich um Bedeutungen, die den Worten nicht mehr zukommen, und die man keinen Grund hat aufzufrischen. Die wörtliche Übersetzung soll natürlich nur zur Anwendung gebracht werden, wenn die wirkliche Bedeutung der Worte dadurch hervortritt. Auch braucht es ja nur solange zu geschehen, bis der Schüler mit der betreffenden Wendung vertraut ist.

3. a) Ein drittes Gebiet neben dem Einzelwort und der Phrase, wo die akustisch-motorische Assoziation von großer Bedeutung ist,

bilden die grammatischen Endungen. Man gewinnt leicht den unmittelbaren Eindruck, daß grammatische Endungen in großem Umfange als überflüssige Belastung der Sprache zu betrachten sind. Es gelingt in vielen Fällen, sich in einer fremden Sprache völlig verständlich zu machen, ohne Endungen oder jedenfalls richtige Endungen zu gebrauchen. Dänen können diese Erfahrung leicht mit dem Deutschen machen. W. Nausester, der die Frage über die Natur der grammatischen Endungen behandelt hat, stellt den Satz auf: „Die Abwandlung ist ein Schmuck der Sprache, der nur gewissen, uns an sich schon bekannten Beziehungen der Begriffe zueinander notdürftig entspricht.“[1]) Dieser Satz trifft doch keineswegs den Nagel auf den Kopf. Denn genau dasselbe kann von jedem Teil des sprachlichen Ausdrucks gesagt werden. Die Sprache kann nichts völlig Neues in uns erschaffen, sondern nur „Beziehungen der Begriffe, die uns an sich schon bekannt sind“, zum Bewußtsein bringen, indem wir selbst gewohnt sind, diese Beziehungen mit gewissen Sprachlauten zu begleiten, die wir im Munde des Redenden wiedererkennen. Und das „Notdürftige“ der Bezeichnung macht sich auch nicht in höherem Grade bei einer Endung, als bei einem ganzen Wort geltend. Ob ein Laut mehr oder wenig volltönend ist, hat für denselben als Bezeichnung des Begriffs keine Bedeutung, denn er steht unter allen Umständen doch nur in rein mechanischer Verbindung mit dem Begriff. Nausester sagt weiter: „Bei allem naturgemäßen Sprechen denken wir nur an die Stämme der Worte und wählen und verbinden diese in der uns gut und zweckmäßig scheinenden Art miteinander. Alle Flexionsendungen ergeben sich uns unbewußt. Er weiß seine Worte zu wählen, sagen wir von dem, dessen Redegabe wir rühmen wollen; daß jemand deshalb gelobt wird, weil er geschickt ist, die Endungen, vor allem die Abwandlungsendungen, von denen hier die Rede ist, zu finden, hat sicherlich noch niemand gehört.“ Diese Betrachtung scheint uns vollkommen unrichtig zu sein. Wenn man den Ausdruck gebraucht „seine Worte wählen“, meint man offenbar mit „Worten“ die durch Worte ausgedrückten Begriffe. Man kann ein und denselben Hauptgedanken verschiedentlich in Begriffe auflösen; die Begriffe selbst können nur durch ganz bestimmte Worte ausgedrückt

---

1) Das Kind und die Form der Sprache S. 8.

werden. Ferner verhält es sich ja gerade so, daß es sehr oft eben die grammatische Richtigkeit ist, die beim Redner vornehmlich gelobt wird, weil es nicht jedermanns Sache ist, grammatisch korrekt zu sprechen. In einer Sprache, wie z. B. Deutsch, wo die Flexionsendungen eine große Rolle spielen, ist die Beherrschung derselben geradezu eine Kunst, die die Mehrzahl der Redenden sich mit nicht ganz geringer Mühe aneignen müssen, falls sie es überhaupt so weit bringen. Aber dazu kommt noch, daß der von Nausester angenommene Gegensatz zwischen Stamm und Flexionsendungen gar nicht existiert. Die Beobachtung der natürlichen Rede zeigt, daß Stämme und Endungen gleich unbewußt auftreten als unmittelbare Folge des Bewußtseinszustandes. Wo der Redende die Sprache nicht beherrscht, zeigt sich die Unsicherheit vor allem bei den Flexionsendungen, deren Gebrauch dann oft Erwägen und Vergleichen erfordert. Hier mag dann von einer Wahl gesprochen werden.

Was Nausester von den Flexionsendungen bemerkt, gilt, wie schon gesagt, von allen Teilen der Sprache. Alles natürliche Sprechen ist insofern eine unbewußte Wirksamkeit, als sie auf keiner bewußten Wahl beruht. Wenn derjenige Bewußtseinszustand, den wir zum Ausdruck bringen wollen, erst gegeben ist, sind wir an den Sprachgebrauch gebunden, der bestimmt, welche Momente bezeichnet werden sollen und durch welche Mittel dies zu geschehen hat. Der sprachliche Ausdruck entspringt somit nicht dem Verlangen, diese oder jene Momente zu bezeichnen, sondern einem Zwange. Hierin liegt allerdings auch für die grammatische Seite des Sprachunterrichts ein außerordentlich wichtiger Gesichtspunkt, auf den wir später zurückkommen werden. Vorläufig ist es uns jedoch nur darum zu tun, die Feststellung zu machen, daß die grammatischen Endungen, was den bewußten oder unbewußten Gebrauch betrifft, in der natürlichen Sprache den übrigen Teilen der Rede gleichgestellt sind. Die Frage aber, die uns hier interessiert, ist die, ob die grammatischen Endungen immer bestimmt hervortretenden Momenten des auszudrückenden Bewußtseinszustandes entsprechen und somit von diesen direkt veranlaßt sein müssen.

b) Diese Frage scheint nun für einen großen Teil der Flexionsendungen verneint werden zu müssen. Vergleicht man zwei mögliche grammatische Formen eines und desselben Gedankens z. B. im Däni-

schen „Vi er“ und „vi ere“ („wir sind“), ist es unmöglich, zu ersehen, daß die letztere Form mehr geben sollte als die erste. Die Vorstellung der Mehrzahl taucht in dem zweiten Fall nicht zweimal auf. Vergleicht man „I have“ und „he has“, kann man ebensowenig behaupten, daß die Vorstellungen von der ersten und der dritten Person je zweimal auftreten. Ferner zeigt die geschichtliche Entwickelung der grammatischen Endungen, daß diese geneigt sind, ihre ursprünglichen Bedeutungen zu verlieren, was offenbar nur dadurch geschehen kann, daß sie zu rein akustischen Supplementen herabsinken, die nicht mehr an deutlich hervortretende Momente des Bewußtseinszustandes, sondern an diesen im allgemeinen geknüpft sind. Wenn sie durch diesen Prozeß ihre ursprüngliche Bedeutung verloren haben, können sie wieder aus derjenigen Verbindung herausgenommen werden, durch welche sie jene Änderung erfahren haben, und mit der abgeschwächten oder veränderten Bedeutung in neuen Verbindungen gebraucht werden. In der Verbindung „Jeg er“ („Ich bin“) bezeichnet „er“ die Einzahl der Präsensform. Indem aber „er“ eine akustische Verbindung mit „jeg“ eingeht, folgt die Form „er“ mit mechanischer Notwendigkeit aus dem „jeg“, ohne daß die Bedeutung der Einzahl sich geltend zu machen brauchte. „Er“ wird dadurch schließlich zu einer bloßen Bezeichnung des Präsens, und kann auch nach den Pluralformen der persönlichen Pronomina „Vi“, „I“ und „De“ gebraucht werden. Es bilden sich also neue akustische Verbindungen neben den älteren, z. B. „vi er“ neben „vi ere“ und treten mit diesen in Konkurrenz. Die älteren Formen sind nun aber weniger konkurrenzfähig als die neueren. Sie bezeichnen nämlich dasselbe Verhältnis wie diese, nicht nur nicht besser, sondern sogar schlechter. Es besteht nämlich in der Sprache die Neigung, wenn sprachliche Ausdrücke (hier die I. Pers. Sing. und die I. Pers. Plur.) einen Kontrast enthalten, dann die Vorstellung von der gemeinsamen Grundlage der Gegensätze an übereinstimmende Elemente der sprachlichen Ausdrücke zu knüpfen und die Vorstellungen von den kontrastierenden Elementen mit nicht übereinstimmenden sprachlichen Elementen zu verbinden, wie dies z. B. die Entwickelungsgeschichte der Zahlwörter in verschiedenen Sprachen zeigt.[1]) Die Pluralform „vi ere“ gegenüber der Singular-

1) Beispiele finden sich bei A. Thumb und K. Marbe, Experimentelle Untersuchungen S. 54ff.

form „jeg er" kommt aber dieser Neigung weniger entgegen als die Form „vi er", weil sie die gleichlautende Bezeichnung der gemeinsamen Grundlage stört, ohne die Pluralvorstellung schärfer zu bezeichnen, als dies schon durch das Pronomen geschieht.

c) Es ist hier nicht der Ort, diese Betrachtungen, die zu Fragen von rein sprachwissenschaftlichem Interesse führen, des näheren zu verfolgen. Worauf es uns ankommt, ist folgendes. Die Flexionsendungen bilden mit dem Stamme ein Wort, d. h. jede Flexionsform verdankt ihr Entstehen während des Sprechens einer Reihe akustisch-motorischer (nicht begrifflicher) Assoziationen; die einzelnen Teile lassen sich also nur durch Reflexion und Vergleichen auf bestimmte Begriffe zurückführen. Eine Flexionsform ist doch aber ursprünglich die Bezeichnung eines durch mehrere Begriffe analysierten Bewußtseinszustandes; und die Endung steht also jedenfalls in indirekter Verbindung mit dem entsprechenden Begriff. Aber im Laufe der Entwickelung kann es dazu kommen, daß die Endungen jedem Einflusse der Begriffe entzogen werden und zu rein lautlichen Konsequenzen anderer Lautelemente (z. B. eines Pronomens oder einer Präposition) werden. Sie verlieren in dieser Weise ihre logische Notwendigkeit und können nach und nach fortfallen, entweder durch allmähliche Abschwächung der Laute oder dadurch, daß sie, wie in obigem Beispiel, von kürzeren Formen von gleichem Werte verdrängt werden. Fragt man nun aber im Einzelfalle, wie weit eine solche Entwickelung vorgeschritten ist, braucht es gar keine allgemein gültige Beantwortung zu geben. Das grammatische Feingefühl ist eben individuell sehr verschieden entwickelt. Wie das Kind sich manchmal eine ganze Wortverbindung rein akustisch aneignet und dementsprechend ohne klares Bewußtsein von der Bedeutung der einzelnen Worte gebraucht, während der Erwachsene jedem Worte einen bestimmten Sinn beilegt, so ist es auch sehr wohl möglich, daß eine grammatische Endung für den einen noch Bedeutung hat, für den anderen keine. Auch läßt sich die Frage nicht durch eine Einteilung der Endungen beantworten. So entspringen z. B. die Dativendungen im Deutschen unzweifelhaft einem bestimmten grammatischen Begriffe, wenn das Dativwort als indirektes Objekt neben einem direkten Objekt auftritt. Ob aber auch die intransitiven Verben, die den Dativ regieren (danken, dienen usw.), wirklich in einer anderen Beziehung zu dem Dativwort stehen, als transi-

tive Verben zu ihrem Objekt, kann jedenfalls zweifelhaft sein. Für denjenigen, der die Sprache ursprünglich auf dem Wege der grammatischen Reflexion gelernt hat, kann es wohl so scheinen, als müsse ein Begriffsunterschied da sein. Man kann aber, wenn man einen sprachlich gebildeten Deutschen darüber befragt, sehr wohl ein Kopfschütteln zur Antwort erhalten. Daß der Dativ bei solchen Verben im Passiv nicht in einen Subjektsnominativ umgewandelt werden kann, bedeutet an sich nichts. Es kann dies sehr wohl ein Überbleibsel älterer Sprachzustände sein. Wenn aber die Dativendungen bei diesen Verben keinem Dativbegriff entsprechen, so werden diese Endungen nur durch akustische Tradition aufrecht erhalten. Es muß so und nicht anders lauten; denn so hat man immer gesagt. Damit läßt es sich aber wohl vereinen, daß diese Endungen bei grammatisch feinfühligen Personen reflexivisch Vorstellungen von einem entsprechenden grammatischen Verhältnis erregen. Etwas ähnliches gilt unzweifelhaft, wenn der Dativ von Präpositionen regiert wird, wo es unmöglich scheint, irgendwelche Begriffsmodifikation mit dem Dativ zu verbinden. Bei den aus Substantiven entstandenen Präpositionen, welche den Genitiv regieren, findet sich offenbar ein Übergang zwischen der Vorstellung von einem Eigentumsverhältnis und einer rein akustischen Beziehung (anstatt des Königs und statt des Königs). Für diejenigen Präpositionen, die bald den Dativ, bald den Akkusativ regieren, muß man dagegen immer bestimmte Begriffsmodifikationen annehmen, die dem Gebrauch der verschiedenen Kasus zugrunde liegen, wenn auch akustische Gewohnheiten nachhelfen mögen.

d) Wenn es sich nun auch in jedem einzelnen Falle nicht mit objektiver Sicherheit entscheiden läßt, ob das Auftreten bestimmter Flexionsformen rein akustischen Gründen oder entsprechenden Bewußtseinsmomenten zu verdanken ist, oder aber durch beiderlei Einflüsse bedingt wird, so muß man doch jedenfalls mit der Existenz akustischer Verbindungen rechnen, und der Unterricht muß das Zustandebringen solcher Verbindungen in möglichst großem Umfange anstreben. Hingegen kann man natürlich nicht den Schluß ziehen, daß die akustische Verbindung von Anfang an auch als solche angeeignet werden soll. Das einzelne Wort können wir uns in der Regel auf keine andere Weise zu eigen machen; wir müssen die Lautverbindung wiederholen, bis sie „von selbst" zusammenhängt. Denn die

einzelnen Laute bieten dem Gedächtnis keine Anhaltspunkte. Dies gilt aber nicht von den Gliedern der grammatischen Verbindungen. Indessen gibt es doch Formen, worunter eine rein akustische Einübung mit einigem Recht zur Anwendung gebracht worden ist, nämlich durch das systematische Hersagen von Deklinations- und Konjugationsschemen.

Derlei Übungen sind aber bei den Theoretikern der Gegenwart wenig beliebt. Man fragt, welcher Nutzen von dem sinnlosen Herplappern der Biegungsformen zu erwarten wäre. Teils kommen die Worte ja in dieser Ordnung niemals vor; teils verbinden die Schüler erfahrungsgemäß keine Vorstellungen mit den solchermaßen hergesagten Wortformen. Aber das Ziel des Sprachunterrichts ist doch, daß Laut und Sinn verbunden werden.

Wie richtig dieser Gedankengang auch scheinen mag, so wird man doch in der Praxis immer zu den Flexionsübungen zurückgetrieben. Sind diese nun nichts als der Strohhalm des Ertrinkenden? Keineswegs! Vom hier vorliegenden Gesichtspunkt aus läßt sich folgendes behaupten: Durch Flexionsübungen — auch wenn der Schüler keine Bedeutung mit den Worten verbindet — erreicht man, daß akustische Verbindungen eingeübt werden, die zwar ihre eigentliche Bedeutung erst durch Verschmelzen mit bestimmten Vorstellungen erhalten, aber das Eintreten dieses Verschmelzens jedenfalls vorbereiten durch die Herstellung eines geläufigen Lautzusammenhangs, der gute Bedingungen hat, um die Konkurrenz mit anderen, naheliegenden Formen aufzunehmen. Man kann zwar bei der Aneignung grammatischer Formen auch theoretische Hinweise gebrauchen, z. B. wenn man darauf aufmerksam macht, daß die zweite Person des Verbs im Deutschen gewöhnlich auf -st endet. Dies kann für den Anfänger eine Hilfe sein. Die Sprachbeherrschung erfordert aber, daß ein „Du" unmittelbar die Vorstellung von einem -st als Supplement erregen soll, und dies wird durch das Konjugieren erzielt. Dieses Moment macht sich durch den Gegensatz zu den den übrigen persönlichen Pronomina entsprechenden Endungen um so mehr geltend. Die wohlbekannte Übung, die Hauptzeiten besonders der unregelmäßigen Verben herzusagen, erregt aus dem Grunde leicht Zweifel an ihrem Nutzen, weil es hier oft absolut klar ist, daß der Schüler nicht den geringsten Sinn mit den Worten verbindet. Unmittelbar nachdem z. B. das Verbum „neh-

men“ von einem Schüler richtig konjugiert worden ist, übersetzt derselbe Schüler einen in der Muttersprache aufgegebenen Satz durch: „Ich habe den Stock genehmt.“ Der Lehrer läßt wieder konjugieren, und nun heißt es: „Ich habe den Stock genahmen.“ Und so ist es möglich, noch mehr falsche Formen, wie „genahmt“, „genemmt“, „genehmen“ zu erhalten, so daß das Wissen des Schülers um die Konjugation ganz ohne Bedeutung zu sein scheint. Solche Fälle kommen ja häufig genug vor, und man hat daraus auf die völlige Nutzlosigkeit solcher Übungen schließen wollen. Man ist aber nur berechtigt zu schließen, daß in dieser Weise angeeignete Verbalformen erst durch Anwendungen, in welchen sie Bedeutung annehmen, dem Schüler wirklich zunutze kommen.[1]) Aber als Grundlage geeigneter Übungen ist schon das Bestehen fester Klangbilder wertvoll. Erfahrungen aus dem Deutschunterricht in dänischen Schulen bestätigen dies vollauf.

e) Was die syntaktischen Erscheinungen betrifft, wird es dagegen wegen der verwickelten Natur der Fälle nur selten möglich sein, von rein akustischen Verbindungen auszugehen, selbst wo solche für denjenigen, der die Sprache beherrscht, von überwiegender Bedeutung sein mögen. Bei Präpositionen, die immer denselben Kasus regieren, könnte man zwar eine Art Biegungsmuster gebrauchen, wie z. B.: ohne den Mann, ohne die Frau, ohne das Haus, ohne die Männer usw. Für Präpositionen aber, die verschiedene Kasus regieren, ist das natürlich unmöglich. Vom Gesichtspunkt des Unterrichts aus wird es daher am richtigsten sein, die grammatischen Endungen von Anfang an in möglichst großer Ausdehnung mit Bedeutungsvorstellungen oder jedenfalls mit grammatischen Begriffen zu verbinden, um von vornherein eine richtige Satzbildung zu ermöglichen, wobei denn allmählich mit der fortschreitenden Übung die akustischen Assoziationen sich in dem ihnen gebührenden Maße von selbst geltend machen werden. Ohne syntaktische Analyse können falsche Gewohnheiten leicht einreißen. Wenn z. B. dänische Schüler sehr oft im Deutschen den Fehler begehen, jedes Substantiv, das dem Verbum folgt, in den Akkusativ zu setzen, während sie sich sträuben, das Objekt vor dem Verbum in den Nominativ zu setzen, so beruht dies nicht auf falscher Analyse,

1) Ein Schritt nach dieser Richtung hin ist es schon, wenn man die Schüler daran gewöhnt, beim Konjugieren bestimmte Zeitangaben einzuschieben, wie z. B. „heute“, „gestern“ u. ä.

sondern auf angewohnten Vorstellungen von Klang und Rhythmus; bei der normalen Wortstellung hört man ja das „der“ vor und das „den“ nach dem Verbum. Ein Fehler wie: „Sie wollte ihn nicht zur Manne“ entspringt offenbar der rein akustischen Verbindung zwischen dem r der weiblichen Dativform des Artikels und dem so viele Feminina charakterisierenden auslautenden e.

Die Art und Weise, in welcher der Eingeborene sich seiner Sprache bedient, ob begriffliche oder akustische Momente in den einzelnen Fällen ausschlaggebend sind, ob er gar grammatische Regeln befolgt oder solche überhaupt nicht kennt, kann natürlich nur für das beim Sprachunterricht anzustrebende Ziel Bedeutung haben, nicht aber, wie man bisweilen zu glauben scheint, eine Norm für den Unterricht des Ausländers abgeben. Theoretisch läßt das sich kaum bestreiten. In der Praxis aber begegnen einem manchmal unklare Vorstellungen über die Nutzlosigkeit des Grammatikunterrichts, die aus der teilweise richtigen Auffassung entspringen, daß die Muttersprache ohne grammatisches Wissen richtig gesprochen wird. Das Fehlen grammatischen Wissens ist nun aber nicht dasselbe wie das Fehlen grammatischer Begriffe. Aber auch wo diese zugunsten rein akustischer Verbindungen ausfallen, ist es sehr gewagt, sich ausschließlich auf das Gehör zu verlassen. Denn die akustischen Verbindungen können nur auf Grund vieler Übung zustande kommen. Der Sprachunterricht kann nicht mit annäherungsweise so viel Wiederholungen rechnen, wie die natürliche Sprachaneignung. Das Bestreben muß deshalb dahin gehen, daß der Schüler möglichst bald richtige Verbindungen bilden kann, sei es auch auf anderem Wege, als es bei völliger Sprachbeherrschung geschieht. Dadurch wird schließlich das natürliche Verhältnis zwischen Begriffen und Lautgewohnheiten am schnellsten eintreten.

f) Was wir als charakteristisch für das Wort betrachten — die Bildung einer rein akustisch zusammenhängenden Einheit unter dem Einfluß eines Begriffes — hat also auch Bedeutung für die Bildung stehender Redewendungen und für den Gebrauch der grammatischen Endungen. Den Umfang dieser Bedeutung genauer zu ermessen, ist nicht leicht, teils weil Übergänge zwischen begrifflichen und akustischen Verbindungen stattfinden können, teils weil auch das Entstehen begrifflicher Verbindungen durch eingeübte Lautassoziationen erleich-

tert werden kann. Es handelt sich aber jedenfalls um ein Moment von großer Wichtigkeit für die sprachliche Geläufigkeit, das durch Übungen zur Geltung gebracht wird, welche die lautlichen Elemente möglichst deutlich in ihrer Verbindung hervortreten lassen. Dies geschieht am besten durch energisches und ausdrucksvolles Sprechen oder Lautlesen. Welche Bedeutung die Energie der Artikulation und die Kraft der Stimme hat, erfährt man leicht ganz unmittelbar aus der Neigung der Worte und Sätze zum spontanen Auftauchen im Bewußtsein nach besonders energischem Lautlesen.

4. a) Eine etwas ähnliche Einheit, wie die im Wort mit dessen Flexionsendungen und in den Phrasen erscheinende, äußert sich ferner in den größeren Abschnitten der Rede, die wir als Sätze bezeichnen. Wundt schildert in treffender Weise das Gefühl dieser Einsicht folgendermaßen: „In dem Moment, wo ich einen Satz beginne, steht das Ganze desselben bereits als eine Gesamtvorstellung in meinem Bewußtsein. Dabei pflegt diese aber nur in ihren Hauptumrissen einigermaßen fester geformt zu sein; alle ihre Bestandteile sind zunächst noch dunkel und heben sich erst in dem Maße, als sie sich zu klaren Vorstellungen verdichten, als Einzelworte ab. Der Vorgang gleicht ungefähr dem bei der plötzlichen Erleuchtung eines zusammengesetzten Bildes, wo man zuerst nur einen ungefähren Eindruck vom Ganzen hat, dann aber sukzessiv die einzelnen Teile immer in ihrer Beziehung zum Ganzen ins Auge faßt.“ Wundt fügt noch hinzu: „Übrigens ist die alltägliche Erfahrung, daß der Redende einen zusammengesetzten Satz richtig von Anfang bis zu Ende durchführen kann, ohne vorher über ihn irgendwie reflektiert zu haben, offenbar nur aus diesem Verhältnis erklärlich. Diese Tatsache würde absolut unverständlich sein, wenn wir mosaikartig aus einzelnen zuerst isolierten Wortgebilden den Satz zusammenfügen müßten.“[1]) Vorsichtshalber möchten wir jedoch den letzten Satz so ergänzen: wenn wir während des Sprechens den Satz usw. zusammenfügen müßten.

b) Denn wie wir uns vor dem Sprechen jedes einzelnen Wortes eine organisierende Wirksamkeit tätig denken müssen, durch welche die Lautelemente zu der im Bewußtsein hervortretenden Einheit verknüpft werden, so ist es auch notwendig, eine entsprechende Wirksam-

---

1) Die Sprache I S. 602.

keit für den ganzen Satz anzunehmen. Von dieser Wirksamkeit können wir, wenn es sich um den Satz handelt, leichter ein unmittelbares Bewußtsein haben wegen der längeren Zeit, die verläuft, bevor der geplante Satz in der Rede verwirklicht werden kann. Man hat, wenn der Satz angefangen wird, eine bestimmte, wenn auch in den Einzelheiten dunkle Vorstellung vom Satzplan; die Anfangsworte können durch Worte, die erst viel später gesprochen werden, bedingt sein. Aber die im Satze zutage tretende Einheit muß doch offenbar von etwas anderer Beschaffenheit sein, als diejenige, welche das Wort ausmacht. Die Einheit des Wortes beruht auf der akustisch-motorischen Assoziation von Elementen, von denen keines für sich mit Bedeutung verknüpft ist; nur in ihrer Verbindung sind sie der Ausdruck eines Begriffs. Der Satz hingegen zerfällt in Teile von selbständiger Bedeutung (die Wörter), deren Verbindung unendlich viel Möglichkeiten darbietet und in jedem einzelnen Fall von dem Bewußtseinszustand abhängig ist, der zum Ausdruck gebracht werden soll. Die Zahl der eigentlichen Wörter ist für jede Sprache in jedem gegebenen Augenblicke eine begrenzte; die Zahl der Sätze ist eine absolut unbegrenzte. Wenn der Satz daher auch in jedem einzelnen Fall, ebensogut wie das Wort, als eine unmittelbar gegebene und einen notwendigen Zusammenhang bildende Größe auftritt, so muß es sich doch dabei um ganz andersartige psychologische Voraussetzungen handeln. Diejenigen Assoziationen, auf welchen das Zustandekommen des Satzes beruht, müssen in den Beziehungen der einzelnen Begriffe zueinander wurzeln; es ist die Bedeutung der einzelnen Lautgruppen (der Wörter), welche die Art ihrer Verbindung bestimmt, und nicht nur eine akustisch-motorische Gewohnheit. Allerdings muß man zugeben, daß Übergänge zwischen Wortbildung und Satzbildung bestehen. In dem Verhältnis zwischen Stamm und Flexionsendungen oder zwischen den einzelnen Bestandteilen eines zusammengesetzten Wortes machen sich unzweifelhaft dunkle Bestrebungen geltend, das Wort nach begriffsmäßigen Rücksichten zu gestalten; andererseits können ganze Sätze durch häufiges Wiederholen den Wortcharakter annehmen, indem das wirkliche Band zwischen den einzelnen Teilen schließlich von Lautassoziationen gebildet wird.

Es ist hierbei, wie in der angeführten Äußerung von Wundt, vorausgesetzt, daß der Satz eine Verbindung von Worten darstellt. Der

Satzbegriff läßt sich indessen nicht auf Wortverbindungen beschränken; auch das einzelne Wort kann den Satzcharakter haben. „Amavi“ ist ein Satz ebensogut wie „Ich habe geliebt“; den Imperativ „Geh!“ empfinden wir als Satz. Für den Begriff des Satzes kann daher der Umstand, daß derselbe, auch wenn er aus mehreren Gliedern besteht, im Bewußtsein als simultan gegebene Einheit auftritt, nicht entscheidend sein. Fragt man aber, was ein Satz denn eigentlich ist, findet man nicht leicht eine befriedigende Beantwortung. Die Definitionen, die gegeben werden, sind zu unbestimmt oder stützen sich auf Begriffe, die ebenso dunkel sind, als derjenige, welcher abgegrenzt werden soll. So sagt z. B. H. G. Wiwel: „Eine Wortverbindung von diesem eigentümlichen, zusammengeschlossenen und abgeschlossenen Gepräge, das ein Wort dieser besonderen Art (das Verb) ihr verleiht, wird in der Grammatik Satz genannt.“[1]) Nicht sehr verschieden hiervon ist die von Delbrück aufgestellte Definition: „Ein Satz ist eine in artikulierter Rede erfolgende Äußerung, welche dem Sprechenden oder Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint.“[2]) Es wird in diesen Definitionen nicht gesagt, was denn das Entscheidende ist, das, was das Gefühl eines zusammenhängenden, abgeschlossenen Ganzen hervorbringt, und dessen Nichtvorhandensein dieses Gefühl aufhebt. Denn daß das Verb nicht ohne weiteres eine Wortverbindung zum Satz stempelt, ist ja selbstverständlich. Andere suchen den Kardinalpunkt in den Beziehungen der Vorstellungen zueinander. So heißt es bei Sütterlîn: „Der Satz ist der in gegliederter Lautgebung erfolgende Ausdruck einer Vorstellung, einer Vorstellungsmasse, oder auch zweier Vorstellungsmassen, der dem Sprechenden und dem Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint.“[3]) Diese Definition gibt, streng genommen, allerdings nicht mehr als die von Delbrück, da doch jede sprachliche Erscheinung ein Ausdruck unserer Vorstellungen oder Vorstellungsverbindungen sein muß. Indem aber diese ausdrücklich hervorgehoben sind, soll doch wohl angedeutet werden, daß der Grund, warum es natürlich erscheint, die Aussage als zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes aufzufassen, in dem Wesen

1) Synspunkter for dansk Sproglære S. 24.
2) Grundfragen der Sprachforschung S. 136.
3) Ebenda S. 137.

der zugrundeliegenden Vorstellungen zu suchen ist. Bei Wundt wird jedenfalls das Hauptgewicht auf die Vorstellungseinheit gelegt, wenn es heißt: „Ein Satz ist der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zueinander gesetzten Bestandteile.“[1]) Diese Definition, die mit „Kolumbus' Ei“ verglichen worden ist, hat allerdings das mit dem Verfahren des Weltentdeckers gemein, daß sie die gestellte Aufgabe gar nicht löst. Denn wenn es auch möglich sein sollte, den Begriff einer Gesamtvorstellung genügend abzugrenzen, und wenn es ferner richtig wäre, daß eine solche Gesamtvorstellung jedem Satze zugrunde liegt, so wissen wir doch deshalb nicht, was der Satz selbst ist. Es muß sich ja dann die Frage erheben: Was macht denn eine Wortverbindung zum Ausdruck einer Gesamtvorstellung?

Wir wollen dennoch etwas näher auf die Frage eingehen und untersuchen, ob die Wundtsche Definition doch vielleicht irgendwie zum Verständnis der Natur des Satzes beiträgt.

Hinter der in Sätze ausgestalteten Rede liegt ja allerdings eine Gruppierung des Bewußtseinsinhaltes in Totalanschauungen, von denen jede einen Zusammenhang von besonderer Bedeutung bildet und ihr Zentrum in irgendeiner gefühlsbetonten Vorstellung hat. Wir verweilen sukzessiv bei bestimmten Ausschnitten unserer Vorstellungswelt, die, indem sie festgehalten werden, durch die analysierende Tätigkeit der Aufmerksamkeit erhellt werden und die Bildung eines Satzes oder einer Satzverbindung veranlassen können. Die dem einzelnen Satze zugrunde liegende Totalanschauung tritt am deutlichsten als etwas relativ Abgeschlossenes hervor, wenn der Redende durch einen äußeren Eindruck oder eine zufällige Gedankenassoziation auf ein ganz anderes Gebiet geführt worden ist, als das, auf welchem die Gedanken sich bis dahin bewegt haben. Man denke z. B. an Holbergs Vielgeschrey, wenn er durch einen zufälligen Blick durchs Fenster mitten im Diktieren zu dem Ausruf veranlaßt wird: „Zum Teufel! Sind da die Hühner nicht wieder in die Küche hineingeraten!“ Im zusammenhängenden Gedankenlauf gleiten dagegen die verschiedenen Totalanschauungen mehr ineinander über, ohne daß es immer möglich ist, scharfe Grenzen zu ziehen. Wenn Vielgeschrey dem Angeführten noch

---

1) Grundfragen der Sprachforschung S. 140.

hinzufügt: „Das ist mir ein verfluchtes Mädchen, die Köchin!“, so ist er zu einer neuen Totalvorstellung übergegangen, wo die Fehler der Köchin zwar das Hauptstück bilden, worin aber dennoch die vorhergehende Totalvorstellung, das Eindringen der Hühner in die Küche, noch mitinbegriffen ist, wenn auch dunkler, als beim ersten Satze. Auch ist es nicht immer leicht, während der Analyse selbst, die einzelne Totalvorstellung als ein in sich abgeschlossenes und abgegrenztes Ganzes zu bewahren; sie verändert leicht ihren Charakter, teils durch die Analyse selbst[1]), infolge deren die ursprünglich gegebenen Züge in ein neues Verhältnis zueinander treten und die Einheit sogar zersprengen können, teils durch neu hinzukommende Assoziationen. Unter Totalanschauung oder, wie Wundt sagt, Gesamtvorstellung, kann man daher nicht ein Glied des Vorstellungslaufes verstehen, das mit innerer Notwendigkeit eine Einheit bildet im Gegensatz zu anderen ähnlichen Gliedern und als solche eine Bedingung für das Entstehen des Satzes wäre. Eine aus der eigenen Natur des Bewußtseinsinhaltes entspringende Gruppierung desselben ist für den denkenden Menschen zwar notwendig im Gegensatz zu einem ungebundenen Spiel dahinjagender Assoziationen; und dies gilt, auch wenn gar nicht in Sätzen gesprochen oder gedacht wird. Anderseits ist es aber auch möglich, daß das Bestreben, Sätze zu bilden, auf die Gruppierung der Vorstellungen zurückwirken kann, so daß in solchen Fällen der Satz der Bildung einer Gesamtvorstellung zugrunde liegen würde, und nicht umgekehrt. Es zeigt sich ja beim Übersetzen häufig genug, daß man gezwungen ist, die Zahl der Sätze zu erweitern oder zu beschränken, ohne daß der Inhalt der Vorstellungen dadurch verändert wäre, während man wohl von einer neuen Gruppierung sprechen kann. Aber auch dies ist nicht einmal immer notwendig. Innerhalb Satzeinheiten, besonders solcher, die Partizipialkonstruktionen oder Relativsätze enthalten, wird man oft mit vollem Recht von mehreren Totalanschauungen sprechen können, die man zwar als einer höheren Einheit untergeordnet auffassen kann, die aber dennoch von einer solchen nicht absolut verschieden sind und nach Belieben durch selbständige Hauptsätze ersetzt werden könnten. Es lassen sich die

---

1) Siehe hierzu H. Höffding, Det psykologiske Grundlag for logiske Domme S. 356.

weitschweifigsten Digressionen in den geschlossenen Satzbau aufnehmen, ohne den Charakter desselben zu stören. — Noch unbestimmter wird aber das Verhältnis der Totalanschauung zum Satze, wenn man bedenkt, daß ein Satz oft mit Notwendigkeit zwei einander aufhebende Totalanschauungen voraussetzt. Dies gilt nicht nur von negativen, sondern auch von vielen futurischen Sätzen, bei welchen wir an eine Veränderung des gegenwärtigen Zustandes denken. Die Worte: „Das Kind, das dort auf der Bank herumkrabbelt, wird binnen kurzem herunterfallen“ enthalten zwei einander deutlich entgegengesetzte Totalanschauungen, was nicht geändert wird, selbst wenn man den Relativsatz fortfallen läßt; denn der Inhalt desselben muß notwendig als Vorstellungsgruppe im Bewußtsein vorhanden sein. Würde man nun behaupten, daß zwei ursprünglich selbständige Gesamtvorstellungen hier in eine einzige verschmolzen sein müssen, so würde dadurch nur die Unbestimmbarkeit und Willkürlichkeit des Begriffes „Gesamtvorstellung“ noch deutlicher beleuchtet werden.

Den Satz als Ausdruck einer Gesamtvorstellung zu definieren, führt somit zu nichts. Aber wie verhält es sich nun mit den „logischen Beziehungen?“ Liegt vielleicht der Schlüssel hier? Kaum! Auch in der Bezeichnung des logischen Verhältnisses zwischen den Vorstellungen finden wir nichts, was notwendig zu solchen in sich abgeschlossenen Abschnitten der Rede führt, die die Sätze nun einmal ausmachen.

Jede sprachliche Äußerung setzt gewisse logische Operationen voraus. Es genügt nicht, daß eine bloße Aufmerksamkeitsanalyse des Bewußtseinsinhaltes stattfindet, wodurch die Momente desselben im Gegensatz zueinander hervorgehoben werden. Damit auch nur ein einziges Wort gesprochen werden kann, muß ein Urteil gefällt werden, durch welches die Identität eines im Bewußtsein hervortretenden Momentes mit einer benannten Gemeinvorstellung festgestellt wird. Wenn eine bestimmte Blume das Wort „Rose“ hervorruft, ist es ja nicht der unmittelbare Eindruck, der so bezeichnet wird; sondern die Übereinstimmung dieses Eindrucks mit einem schon im voraus vorhandenen Begriff wird zum Ausdruck gebracht. Wenn wir uns irgendeiner merkwürdigen Erscheinung gegenüber als „sprachlos“ bezeichnen, soll das ja heißen, daß wir diese Erscheinung mit keiner uns bekannten Art von Vorstellungen identifizieren können;

wir können kein Urteil fällen. Im Verlauf der Rede geht dies Urteilen aber gewöhnlich so schnell vonstatten, daß wir uns dessen nicht bewußt werden; dies geschieht nur in solchen Fällen, wo ein Zweifel hinsichtlich der richtigen Bezeichnung einer Erscheinung oder Vorstellung obwaltet.

Außer den Urteilen, worauf die Anwendung der einzelnen Wörter beruht, sind zu einem zusammenhängenden sprachlichen Ausdruck ein oder mehrere Urteile erforderlich, wodurch die in der Bewußtseinsanalyse getrennten Begriffe in dem mit der Totalanschauung übereinstimmenden Verhältnis wieder verbunden werden. Die Bestandteile müssen, mit Wundt zu sprechen, in ihre logischen Beziehungen zueinander gesetzt werden. Wenn ich z. B. den Satz spreche: „Das Pferd ist schwarz", muß das Verhältnis zwischen den benannten Begriffen erst durch zwei Urteile festgestellt sein: 1. Das Pferd ist ein in der Gegenwart in irgendeiner Weise existierendes Pferd; 2. das existierende Pferd ist ein schwarzes. Es wird natürlich sein, diese beiden Urteile als Subsumtionen zu bezeichnen. Vom Standpunkt der Logik betrachtet, mag der Name zwar gleichgültig sein. Von einem psychologisch-grammatischen Gesichtspunkt aus hat aber diese Bezeichnung einigen Wert, weil man dadurch angeben kann, daß die Bewegung von einer gegebenen konkreten Vorstellung (dem Subjekt) zu einer mehr abstrakten jene umfassenden Klassenbestimmung (dem Prädikat) geschieht. Das grammatische Subjekt ist die relativ konkrete Vorstellung, die, nachdem sie begriffsmäßig identifiziert und benannt worden ist, nachher als in den Bereich eines oder mehrerer relativ abstrakter Begriffe fallend bestimmt wird. So auch, wenn zwei scheinbar gleich konkrete Begriffe als Subjekt und Prädikat gegeben sind. Sagt man z. B.: „Jener Knabe dort ist Fritz", so ist Fritz der relativ abstrakte Begriff, der unendlich viele verschiedene Erscheinungsformen einer und derselben Person umfaßt.

Von einem zusammenhängenden sprachlichen Ausdruck ist man offenbar berechtigt zu sagen, daß die Glieder desselben in ihren logischen Beziehungen zueinander hervortreten. Der Zweck der grammatischen Konstruktion ist es eben, durch gesetzmäßige Formen und Verbindungen die Erkenntnis der logischen Beziehungen zu ermöglichen. Die Formen selbst sind, vom Standpunkt der Logik gesehen, gleichgültig und sind einem zufälligen psychologischen Prozeß zu ver-

danken. Dadurch berühren Grammatik und Psychologie einander, daß die grammatischen Ausdrucksformen der logischen Gedankenverbindung sich auf der Grundlage praktisch-psychologischer Verhältnisse entwickeln. Die grammatische Seite tritt aber dadurch wiederum in Gegensatz zu der psychologischen, daß es für die Grammatik sich nur darum handelt, die logischen Beziehungen klarzumachen. Was die grammatische Ausgangsvorstellung (Subjekt) ist, braucht dies nicht im psychologischen Sinne zu sein. Es tritt vielmehr oft ein Gegensatz ein, so daß das grammatische Prädikat nicht mit dem sogenannten „logischen Prädikat" zusammenfällt. Mit dem sehr schlecht gewählten Namen „logisches Prädikat" — es müßte vielmehr „psychologisches" oder „Interesse-Prädikat"[1]) heißen — bezeichnet man das, was der Sprechende über irgendetwas auszusagen wünscht, auf dessen Mitteilung es ihm ankommt. Das Verständnis muß, weil die Grammatik nicht ausreicht, in dieser Beziehung durch Betonung des psychologischen Prädikates befördert werden. Bisweilen ist auch die Wortstellung in dieser Beziehung von Bedeutung.

Grammatisch interessiert es gar nicht, warum eine Äußerung überhaupt gemacht wird, worauf der Redende eigentlich aufmerksam machen will. Die grammatischen Forderungen sind erfüllt, sobald die logischen Beziehungen der Begriffe deutlich hervortreten. Ob ich sage: „Das Pferd ist schwarz", oder: „Das Pferd ist schwarz", ist logisch ganz gleichgültig; das Verhältnis zwischen den Begriffen „Pferd" und „schwarz" bleibt dasselbe. Von welchem Gesichtspunkt aus die Feststellung dieses Verhältnisses mich interessiert, hat nur psychologische Bedeutung. Das im Satze festgelegte Verhältnis zwischen Subjekt und Prädikat im grammatischen Sinne beruht ohne Zweifel auf einem Erstarren ursprünglich freierer Ausdrucksformen, hervorgerufen durch das Verlangen nach Mitteln, um die rein logischen Beziehungen der Begriffe erkennbar zu machen. Es ist daher natürlich, daß die beiden Wissenschaften Logik und Grammatik von An-

---

1) H. Höffding sagt (Det psykologiske Grundl. for log. Domme S. 377): „Das logische Prädikat ist der psychologische Terminus ad quem". Wenn es nun dabei weiter (S. 387) heißt: „Der Unterschied zwischen Subjekt und Prädikat verliert sein Interesse, sobald das Urteil mit genügender Bestimmtheit formuliert ist", so sollte man doch lieber die Bezeichnung „logisches Prädikat" ganz fallen lassen.

fang an in enger Beziehung gestanden haben, und daß man die logische Notwendigkeit der vorhandenen grammatischen Konstruktionen übertrieben hat. Diese Überschätzung tritt ein, wenn man vergißt, daß die grammatischen Formen und Konstruktionen auf der zufälligen Wahl des Sprachgebrauches beruhen und, was die Logik angeht, sehr wohl durch ganz andere ersetzt werden könnten, wenn diese nur mit dem Stempel der Gemeingültigkeit versehen würden.

Das Mittel, dessen die Satzkonstruktion sich in erster Linie bedient, ist die Entwickelung von Wortklassen, wobei zwischen mehr oder weniger abstrakten Begriffen und zwischen verschiedenen Gattungen von Abstraktionen unterschieden wird. Das Verhältnis zwischen den verschiedenen Begriffen, die sich gegenseitig bestimmen, wird dadurch leichter zu überschauen. Es entwickeln sich Wortklassen, die sich bzw. am besten für Subjekte eignen (Substantive), für Prädikate der Substantive (Verben und Adjektive), für Prädikate der Verben und Adjektive (Adverbien) und solche, die in ihrer Verbindung mit anderen Wortklassen diese zu Prädikaten geeignet machen (Präpositionen), oder Bestimmungen der Beziehungen zwischen Worten derselben Wortklasse oder zwischen Sätzen enthalten (Konjunktionen). In zweiter Reihe steht das Mittel der Flexion, das eine sekundäre auf akustisch-motorischen Assoziationen beruhende Erscheinung ist. Auf noch späterer Entwicklung beruht schließlich die feste Wortstellung. Durch diese Mittel werden denn die prädikativen Beziehungen der Begriffe untereinander im grammatischen Sinne verdeutlicht, woraus dann die logischen sich ohne weiteres ergeben. Die psychologischen müssen hauptsächlich durch die Satzbetonung zum Bewußtsein gebracht werden.

Unter grammatischem Prädikat verstehen wir hier — entsprechend der oben gegebenen Definition des grammatischen Subjekts — jede nähere Bestimmung eines relativ konkreten Begriffs durch einen relativ abstrakten, mag dieselbe auch in der Grammatik irgendeine andere Sonderbezeichnung haben. Das Objekt z. B. ist nach dieser Betrachtungsweise ein Prädikat des verbalen Begriffs.

c) Obwohl es nun also richtig ist, daß die logischen Beziehungen der Begriffe im Satze Ausdruck finden, so kann doch auch dieser Umstand nicht für den Begriff des Satzes entscheidend sein; denn das gleiche gilt auch von Äußerungen, die keine Sätze sind. Die

Worte: „Das Heu fressende Pferd“ machen keinen Satz aus, obgleich die logischen Beziehungen der Begriffe klar sind und man, wenn es sein sollte, auch sehr wohl von einer „Gesamtvorstellung“ sprechen könnte. Insoweit enthalten die Worte genau dasselbe wie der Satz: „Das Pferd frißt Heu“. Der Unterschied ist offenbar nur der, daß wir im letzteren Fall auf Grund der besonderen Art der Wortverbindung uns zu der Annahme berechtigt fühlen, daß der Redende — sei es mit Recht oder Unrecht — diese Gesamtvorstellung als einer Tatsache entsprechend hinstellt.

Nach unserer Auffassung muß man daher den Begriff des Satzes in folgender Weise definieren: Ein Satz ist ein Wort oder eine in Einheiten gleicher Art nicht weiter aufzulösende Wortverbindung, die einem willkürlichen (wenn auch oft sich natürlich darbietenden) Ausschnitt des Bewußtseins entspricht und durch eine gesetzmäßige Form erkennen läßt, daß der Redende dem durch die grammatische Konstruktion angegebenen logischen Verhältnis zwischen genannten oder hinzuzudenkenden Begriffen Gültigkeit beigelegt haben will.

Wenn das Wesen des Satzes dermaßen auf konstruktiven grammatischen Verhältnissen beruht, können wir natürlich von Sätzen nur dann reden, wenn Worte im strengeren Sinne vorliegen, d. h. Lautverbindungen, welche Begriffen entsprechen. Interjektionen mögen das Verhältnis des Redenden zu einem Bewußtseinsinhalt drastisch andeuten und in der Praxis manchmal die Sätze überflüssig machen; sie können trotzdem nicht als Sätze betrachtet werden, da sie keinen deutlichen Begriffen entsprechen und keine grammatischen Verbindungen eingehen können. „Pfui!“ drückt genau dasselbe aus wie der Satz: „Ich empfinde Abscheu“, kann dennoch nur als Satzäquivalent, nicht als Satz bezeichnet werden. Auch stehende Verbindungen mehrerer Worte, die sich der grammatischen Analyse entziehen, als z. B. Himmel Kreuz Donnerwetter Potz Sapperment! können nicht als Sätze gelten. Anderseits ist es jedoch klar, daß es Übergänge zwischen den Formen der freien Äußerung und den gebundenen Satzformen geben muß. Die Satzform, die auf dem System der grammatischen Gesetze beruht, ist das Produkt einer langen Entwickelung aus größerer Lockerheit und unvollkommeneren Ausdrucksmitteln, die wir aber keinen

Grund haben völlig verdrängen zu wollen, und die sich auch kaum jemals verdrängen lassen werden. In sehr vielen Fällen wird ja die Bedeutung der fehlenden Satzform durch die vorliegende Situation, die eine bestimmte Auffassung notwendig macht, hinreichend ersetzt.

Als Grenzfall zwischen dem Satz und dem unbestimmten Ausruf lassen sich die Vokative anführen. Wenn man abgeneigt ist, diese unter die gewöhnlichen Sätze einzureihen, liegt es wohl daran, daß, jedenfalls in den indogermanischen Sprachen, das Verb im allgemeinen von so überwiegender Bedeutung für die Satzform ist, daß diese an das Vorkommen des Verbs, oder doch jedenfalls an die Möglichkeit seines Vorkommens geknüpft erscheint; denn man läßt es sich allerdings gefallen, das Verb bisweilen hinzudenken zu müssen, wie z. B. Formen des „esse" in vielen lateinischen Sätzen. Den Imperativen – auch wenn sie ganz absolut auftreten – ist man nicht berechtigt, den Satzcharakter abzusprechen. Wenn man hier Anstand nimmt, ist es, weil man meistens eine Mehrheit von Begriffen im Satze ausgedrückt findet, so daß sowohl das Subjekt als das Prädikat ausdrücklich genannt sind. Wenn aber auch das Subjekt eines Imperativs nicht bezeichnet ist, kann es doch nach der Sachlage nicht zweifelhaft sein. Der Imperativ bezeichnet, im Gegensatz zu den Interjektionen – wirklich ein bestimmtes Verhältnis zwischen gegebenen Begriffen; zeigt dabei an, daß der Redende diesem Verhältnis Gültigkeit beilegt, und hat somit den Grundcharakter des Satzes.

Die Entscheidung darüber, welchen Äußerungen der Satzcharakter zukommt, wird übrigens auch dadurch erschwert, daß die Rede oft Satzrudimente benutzt, die durch häufigen Gebrauch den Charakter abgeschlossener Sätze annehmen können. So ist doch wohl der historische Infinitiv des Lateinischen ursprünglich eine rudimentäre Satzform, die durch Auslassung des den Infinitiv regierenden Verbs entstanden ist und die Gültigkeit eines abgeschlossenen Satzes behalten hat. Hingegen wird eine Verbindung, wie „Mene incepto desistere victam" als elliptisch empfunden, indem der Gedanke sich nicht ohne eine ergänzende Vorstellung, auf welcher das Verständnis eigentlich beruht, zufriedenstellen läßt.

Daß das für den Satzbegriff entscheidende Moment nichts ist als das Bestreben, das Verhältnis des Redenden zu dem Inhalt seiner Worte klarzumachen, zeigt sich vielleicht am deutlichsten bei den sogenann-

ten unpersönlichen Sätzen. Denn hier ist in Wirklichkeit keine Rede von der Analyse einer Gesamtvorstellung und keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Prädikat. Das Wort „Blitz" drückt insoweit genau dasselbe aus als der Satz „Es blitzt". Von logischen Beziehungen zwischen „Es" und „blitzt" kann nicht gesprochen werden, weil „Es" hier gar keinem Begriff entspricht. Die Unterscheidung zwischen einem Subjekt und einem Prädikat ist in diesem Falle eine grammatische Fiktion, die notwendig ist, um die Satzform zur Anwendung bringen zu können. Dadurch erreicht der Redende, daß er nicht nur die Vorstellung eines Blitzes bei seinem Zuhörer erregt — wozu das Wort „Blitz" schon genügen würde —, sondern er gibt gleichzeitig zu erkennen, daß er dem Vorkommen des Blitzes in einem gegebenen Augenblick Realität beilegt.

Wenn wir nun auf Grund dieser Auffassung der Natur des Satzes danach fragen, in welchem Sinne wir den Satz als „Einheit" auffassen können, so läßt sich hierbei an zwei verschiedene Verhältnisse denken. Einmal bildet der Satz einen in sich abgeschlossenen Teil der Rede, dessen Glieder — falls eine Gliederung vorliegt — sich wechselseitig bedingen oder jedenfalls ausfüllen. Die Glieder gehören zusammen als einheitliches Ganzes, um einen bestimmten Eindruck hervorzurufen, nämlich, daß der Redende eine Mitteilung hat machen wollen. Man könnte in diesem Sinne den Satz als konstruktive Einheit der Mitteilung bezeichnen. Es ist übrigens klar, daß man dann nicht von Hauptsätzen und Nebensätzen als gleichwertigen Gattungen von Sätzen reden kann. Der Nebensatz ist überhaupt kein Satz, sondern nur ein Satzglied, dessen Form sich der des vollständigen Satzes nähert, und das sich wohl auch in der Regel aus dem eigentlichen Satze entwickelt hat. Der Hauptsatz ist ferner nicht ein Satz, der durch Subtraktion der Nebensätze einer Periode herauskommen könnte. Es würde sich in dem Falle nur um ein Satzfragment handeln, das einen Satzplan andeutet. Dieser müßte aber ausgefüllt werden, um im eigentlichen Sinne den Namen des Satzes zu verdienen.

Zweitens kann man aber bei der „Einheit" des Satzes an den psychologischen Werdegang im Bewußtsein des Redenden denken. Von der Schilderung dieser Einheit, wie Wundt sie gegeben hat, ging unsere Betrachtung des Satzes aus. Die „Einheit" soll hier besagen, daß jene obenerwähnte konstruktive Einheit sich wie mit einem

Schlage im Bewußtsein fertig vorfindet, was aber an sich gar nicht notwendig wäre und im strengen Sinne auch nur bei vollendeter Sprachbeherrschung zutrifft. In Sprachen, deren Vokabeln und Grammatik wir zwar kennen, worin uns aber die Übung fehlt, ist das Sätzebauen manchmal eine höchst mühsame Gedankenoperation. Für den die Muttersprache Redenden knüpft allerdings die Satzkonstruktion unmittelbar an den Gedanken an, wie das Wort an die einzelne Vorstellung. Aber ein Unterschied muß dennoch da sein. Und dieser besteht darin, daß die Satzbildung auf der Erkenntnis der logischen Beziehungen zwischen Begriffen und auf der Anwendung grammatischer Mittel zur Bezeichnung dieser Beziehungen beruht, während das Wort sein Entstehen nur einer Reihe akustisch-motorischer Assoziationen verdankt, die geneigt sind, sich unter dem Einfluß eines Begriffes zu vollziehen. Mag auch der Satz noch so unbewußt konstruiert werden, so muß die Verbindung der Lauteinheiten doch schließlich auf die Verbindung von Begriffen – realen und grammatischen – zurückgehen. Das Zustandebringen eines Satzes erfordert das Zusammenfassen von Begriffen und entsprechenden Wörtern, die unter Zuhilfenahme grammatischer Vorstellungen geordnet werden, und im voraus als Material für die Wirksamkeit der letzteren vorhanden sein müssen, wenn auch die Worte als Laut erst beim Sprechen des Satzes nach und nach deutlich zum Bewußtsein kommen. Daß der Satz als Einheit im Bewußtsein auftritt, will somit nur sagen, daß die zur Ordnung der Begriffe und Wörter in der für die Rede erforderlichen Weise unvermeidliche Arbeit so schnell verläuft, daß die Einzelheiten derselben sich keine Aufmerksamkeit zuziehen und keine meßbare Zeit zu erfordern scheinen.

Die Satzeinheit kommt also in einer anderen und komplizierteren Weise zustande als die Einheit des Wortes. Wenn aber die hierzu notwendige Arbeit stattgefunden hat, ist der Satz unzweifelhaft insofern mit dem Wort verwandt, als beim Sprechen des Satzes keine strenge Anknüpfung an die Einzelheiten des Gedankeninhalts mehr vorzuliegen braucht. Die motorischen Dispositionen vollziehen sich von selbst. Es verhält sich wohl gewöhnlich so, daß wir in zusammenhängender Rede, während wir einen Satz sprechen, schon den Plan des folgenden entwerfen. Das Bewußtsein, den folgenden Satz nicht bereit zu haben, stört geradezu manchmal die Durchführung des schon ange-

fangenen Satzes. Das geläufige Sprechen beruht auf der Ausführung einer Reihe fortwährend im voraus geplanter Bewegungen, die während der Ausführung im wesentlichen sich selbst überlassen sind, d. h., nur von einem motorischen Zentrum aus dirigiert werden. Das gleiche geschieht ja übrigens bei allen zusammengesetzten Bewegungen, die auf Einübung beruhen, wie wir es auch früher für das Schreiben hervorgehoben haben (I C, 1 c). Selbst Handlungen, die weit verwickelter sind, führen wir im Zustande der Zerstreuung manchmal ohne direktes Bewußtsein von ihrem ursprünglichen Sinn aus. Da aber solche Handlungen der Kontrolle entbehren, können sie natürlich leicht eine falsche Richtung nehmen. In der Rede zeigt sich dies in dem „Versprechen", das namentlich im schnellen Redestrom häufig auftritt, manchmal ohne daß der Redende es selbst zu bemerken scheint. Wenn ein Redner z. B. so etwas sagt wie: „Unsere Schule leidet meinem M a n g e l nach an zwei Mißständen", so läßt sich dies kaum dadurch erklären, daß der Begriff „Meinung" fehlerhaft das Wort „Mangel" hervorruft. Dies Wort entsteht entweder als lautliche Assoziation zum Verbum „leiden" an einem Zeitpunkt, wo der Begriff „Meinung" dem Redner nicht mehr vorschwebt, oder aber das Wort „Mangel" ist vorgegriffen worden und an dem ihm zukommenden Platz durch „Mißstände" ersetzt worden.

In gewissem Sinne könnte man daher zu der Behauptung berechtigt sein, daß der Mensch gewöhnlich nichts denkt bei dem, was er sagt; die Rede ist ein Akt der Gedankenlosigkeit. Dieser Umstand erklärt vielleicht zum Teil die Neigung, der Sprache eine ganz übertriebene Bedeutung für das Denken beizulegen und besonders den Bewußtseinsinhalt abstrakter Begriffe auf das entsprechende Wort zu reduzieren. Denn wenn man hinterher darüber reflektiert, was denn wohl eigentlich im Augenblick des Sprechens im Bewußtsein vorgegangen sei, mag es wohl scheinen, als ob nichts vorhanden gewesen wäre, das der Bedeutung der einzelnen Worte entspräche. Daß eine Totalität von Bewußtseinselementen zugrunde gelegen habe, muß indessen als Tatsache hingenommen werden. Die konkreteren unter diesen Elementen lassen sich nun verhältnismäßig leicht rekonstruieren. Hat man „Flasche" oder „Glas" gesagt, wird man sich wohl auch eine Flasche oder ein Glas vorgestellt haben; bei abstrakten Bezeichnungen läßt es sich aber nicht so leicht behaupten, daß man diese oder jene

bestimmte Vorstellung gehabt haben müsse; und da man nun im Augenblicke des Sprechens tatsächlich nichts bei den Worten gedacht hat, verfällt man um so leichter auf die Idee, daß die Wortvorstellung an sich das einzige bewußte Moment des abstrakten Begriffes gewesen sei. Auf diesem Wege — durch Nichtbeachtung des Abstandes zwischen der Bildung des Satzes und dem Gesprochenwerden desselben — ist wahrscheinlich A. Messer zu dem Ergebnis gelangt, daß die Worte in der Regel die Begriffe im Bewußtsein geradezu vertreten.[1]) Zu dieser Überschätzung des Wortes als Vertreter des Bewußtseinsinhalts trägt noch dazu der Umstand bei, daß auch die Auffassung des gehörten Satzes gewöhnlich mit solcher Schnelligkeit geschieht, daß der Hörer sich der Einzelheiten nicht klar bewußt wird, sondern nur der Totalität. Dies ersehen wir aus den häufigen Fällen, wo wir nach dem Hören oder sogar Lesen eines Satzes gar nicht imstande sind, dessen Form, sondern nur den Inhalt wiederzugeben und deshalb bei der Wiedergabe die Totalanschauung in ganz neuer Weise unter Anwendung ganz anderer Worte auflösen. Es fällt uns daher auch manchmal leichter, den Sinn der Rede in fremder Sprache zu verstehen, wenn wir den Satz als Ganzes auf uns wirken lassen, ohne irgendwelchen Versuch zu machen, die einzelnen Worte festzuhalten. Es fehlt eben hier in besonderem Grade die notwendige Kraft und Übung, um auf einmal die Einheit des Gedankens zu rekonstruieren und sich von den Einzelheiten Rechenschaft zu geben.

d) Bei den Anhängern der radikalen Reform des Sprachunterrichts scheint man geneigt zu sein, ein allzu großes Gewicht auf die Einheit des Satzes zu legen, wobei die Betrachtung des praktisch vorliegenden Verhältnisses zwischen Satz und Wort noch dazu durch Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung dieses Verhältnisses getrübt wird. Bei B. Eggert heißt es z. B.: „Der Satz ist die primäre, das Wort die sekundäre Vorstellung. Wir bilden nicht den Satz als eine mosaikartige Verbindung von einzelnen Wörtern, sondern umgekehrt erst durch die Zergliederung des Satzes gelangen wir im Laufe der natürlichen Spracherlernung zur Vorstellung von Wörtern. Nur wenn wir durch vielfache Übung daran gewöhnt sind,

---

1) A. Messer, Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht S. 28.

durch unser Denken den Satz zu zergliedern, vermögen wir das Wort seiner Form und Bedeutung nach als selbständiges Ganzes zu erfassen. Für den Naturmenschen und für das Kind ist das einzelne Wort noch kein fest abgegrenzter Begriff. Wie manche Sprachen von Naturvölkern mit einem Worte einen Gedankeninhalt verbinden, der in entwickelteren Sprachen nur durch längere Satzgefüge zum Ausdruck gebracht werden kann, so gebrauchen auch Kinder im Anfange ihrer Spracherlernung einzelne Worte im Sinne von ganzen Sätzen. Die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satzworte. Die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich aus seiner Satzfunktion."[1])

Ist nun diese ganze Auffassung richtig, kann sie natürlich nicht ohne gewisse pädagogische Folgerungen bleiben. Wie es aber schon aus dem oben Dargestellten hervorgeht, können wir uns Eggert nicht anschließen. Die angeführten Worte geben überhaupt zu mancherlei Zweifeln Anlaß. Wir können aber auf sämtliche Fragen nicht eingehen. Die Hauptsache für uns ist die: Wie vollzieht sich die Satzbildung, und welches sind dabei die Beziehungen zwischen Wort und Satzganzem?

Hierbei ist aber für uns nur die Rede von den im Bewußtsein des Redenden existierenden Beziehungen. In welcher Weise Wort und Satz sich geschichtlich in ihrem wechselseitigen Verhältnis entwickelt haben, darauf kann es hier nicht ankommen. Auch vom geschichtlichen Standpunkt aus können wir allerdings nicht den Satz dem Wort voranstellen und haben auch nirgends eine befriedigende Darstellung gefunden, aus der sich ersehen ließe, was man sich eigentlich dabei denken soll. Der Ursprung der Sprache ist ja überhaupt eine noch ungelöste Frage. Das einzige, was man mit Sicherheit behaupten kann, ist eine in der Sprachentwicklung stattfindende Wechselwirkung zwischen Einzelwort und Satzganzem. Wie man z. B. annehmen muß, daß das Wort „amavi" durch das lautliche Verschmelzen eines mehrgliedrigen Satzes entstanden ist, so ist es anderseits klar, daß die Erzeugung neuer Worte dieser Art wiederum neue Satzformen ermöglicht. Von diesem Gesichtspunkt aus kann man „amavi" und ähnliche Worte im Verhältnis zum Satze sowohl als sekundär wie als primär bezeichnen. Aber diese Seite der Sache ist natürlich gar

---

1) Der psychologische Zusammenhang S. 13.

nicht maßgebend für die beim praktischen Gebrauch der Sprache stattfindende Satzbildung, die nur mit schon gegebenen Größen operiert. Insofern also die Sprache des „Naturmenschen“ eine frühere Entwickelungsstufe des Sprachbewußtseins, demjenigen des Kulturmenschen gegenüber, bezeichnen soll, bedeutet der Hinweis darauf vom pädagogischen Gesichtspunkt nichts. Auch das Verhältnis des Kindes zu Wort und Satz hat hier keine entscheidende Bedeutung. Die Sprache lernen und die Sprache gebrauchen sind zweierlei Dinge. Wir müssen fragen: Wie bildet der Erwachsene den Satz?

e) Wenn wir diese Frage ganz aufrichtig beantworten wollen, müssen wir sagen: „Das wissen wir nicht.“ Denn der Satz bildet sich bei völliger Sprachbeherrschung simultan, ohne daß die Einzelheiten uns bewußt werden. Wir müssen uns auf Schlüsse beschränken, die sich aus der Natur der Sache ziehen lassen. In der aus Eggerts Arbeit oben angeführten Stelle ist nun ein Mangel, daß die Bedeutung des ersten und wichtigsten Satzes nicht völlig klar ist. Es hat aber den Anschein, daß die Begriffe „Satz“ und „Wort“ mit den dem Satze bzw. dem Worte zugrunde liegenden Vorstellungen verwechselt sind. Unter dieser Voraussetzung ist die Behauptung Eggerts natürlich ohne weiteres richtig. Denn daß die Bewußtseinseinheit, die dem Satze zugrunde liegt, nicht durch eine mosaikartige Zusammenstellung einzelner Vorstellungen zustande kommt, sondern daß diese erst auf dem Hintergrund einer Totalität hervortreten, ist doch unzweifelhaft. Man kann aber, wie im vorhergehenden entwickelt, die Sache nicht so betrachten, als ob die Bildung des Satzes, d. h. die Zusammenfassung der Elemente des lautlichen Ausdrucks, dem Entstehen eines relativ abgeschlossenen Bewußtseinszustandes genau entspräche und mit demselben parallel verliefe. Eine Einheit des Satzes, die der im Bewußtsein vorliegenden Einheit dem Wesen nach entspricht, existiert gar nicht. Der Satz ist eine Reihe mechanisch zusammengestellter Laute, die eine Einheit in ganz anderem Sinne bilden als die im Bewußtsein überhaupt oder in den einzelnen Totalanschauungen herrschende Einheit.

f) Wenn wir uns denn den Vorgang der Satzbildung etwas näher vorstellen wollen, scheint er sich in folgender Weise abspielen zu müssen. Die in einem Bewußtseinszustande gegebenen, deutlich hervortretenden Momente rufen Dispositionen zu entsprechenden Wörtern

hervor. Diese Dispositionen werden aber nicht in der zufälligen Ordnung und Form, worin sie unmittelbar erregt werden, verwirklicht. Der zum Ausdruck zu bringende Bewußtseinsinhalt erweckt gleichzeitig Vorstellungen von einer gewissen gewohnheitsmäßigen Art und Weise, die Bewußtseinsmomente in ihrem gegenseitigen Verhältnis anzuschauen, d. h. es werden den Bewußtseinsmomenten gewisse allgemeine Eigenschaften beigelegt, die in der Grammatik als Subjekt, Objekt, Verbum, Beziehung, Mittel usw. bezeichnet werden, die wiederum auf die Wortdispositionen zurückwirken, so daß diese sich nun in der Bildung bestimmter Lautverbindungen in einer bestimmten, nach der Natur der einzelnen Sprachen mehr oder weniger gebundenen Ordnung geltend machen. Wieviel vom Stoff des Bewußtseins in den einzelnen Satz aufgenommen wird, beruht so ziemlich auf Willkür. Maßgebend sind hier nicht nur das Verhältnis der auszudrückenden Vorstellungen unter sich, sondern auch die Möglichkeiten, die die betreffende Sprache überhaupt darbietet, und noch dazu, was eine sehr große Rolle spielt, die Übung und die individuelle Veranlagung und die Gewohnheiten des Redenden. Ein nicht selten vorkommender Redefehler ist es, längere oder verwickeltere Sätze zu planen, als man in Wirklichkeit zu umspannen vermag.

Wollte man nun doch behaupten, daß der Satz dem Worte als primäre Vorstellung vorangehen müsse, so könnte das allenfalls nur den Sinn haben, daß die grammatischen Assoziationen früher auftreten als die Wortdispositionen. Im allgemeinen wird dies doch kaum der Fall sein. Die Assoziation zwischen einer einzelnen Vorstellung und dem entsprechenden Wort ist offenbar einfacherer Natur als die Assoziation mit einer verhältnismäßig abstrakten grammatischen Vorstellung. Daraus folgt jedoch nicht, daß dieses Verhältnis immer die Folgeordnung zu bestimmen braucht. Beim Sprechen eines Satzes vermissen wir manchmal irgendein bestimmtes Wort, obgleich wir uns der grammatischen Rolle desselben sehr gut bewußt sind. Allerdings verhält es sich dabei oft so, daß uns von Anfang an ein anderes Wort vorschwebt, das mit der im Laufe der Rede eintretenden größeren Klarheit verworfen wird.

In der ersten Sprache des Kindes mag der ganze Prozeß sich wohl anders abspielen als beim Erwachsenen. Was kann man aber damit meinen, die ersten Worte des Kindes als „Satzwörter“ (Wörter,

die je einen Satz bilden) zu bezeichnen? Es ist merkwürdig, daß Meumann, dem diese Bezeichnung zu verdanken ist, sich in dieser Weise hat ausdrücken wollen. Denn in seiner vorzüglichen Abhandlung über „Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde" warnt Meumann eindringlich und gewiß mit vollem Recht gegen eine Auffassung der ersten kindlichen Wörter nach Analogie der Wörter der Erwachsenen. Man kann nach Meumann nicht von der Bedeutung der Wörter des Kindes in demselben Sinne sprechen, wie von denjenigen der Erwachsenen, weil die Anknüpfung an eine bestimmt abgegrenzte Bedeutung und das Bewußtsein von einer solchen Abgrenzung von vornherein nicht gegeben sein kann. Das Wort hat für das Kind gar nicht dasselbe Verhältnis zum Bewußtsein wie beim Erwachsenen. Ist dies aber der Fall, ist es ebenso unmöglich, den Begriff des Satzes auf die erste kindliche Rede anzuwenden. Denn der Satz erfordert noch viel mehr Abstraktion als das Einzelwort; und selbst wenn das Kind sich des Worts als Träger einer bestimmten Bedeutung bewußt geworden ist, braucht es noch nicht eigentliche Sätze bilden zu können. Zwei- oder dreijährige Kinder, die den Sinn der einzelnen Worte sehr gut verstehen, ja sogar über richtige oder unrichtige Anwendung derselben Kritik üben, begnügen sich dennoch manchmal mit einem bloßen Aneinanderreihen der Wörter, das für den Erwachsenen, der die Gedanken des Kindes durchschaut, zwar einen Satz genügend vertreten mag, aber dennoch sowohl der objektiven als subjektiven Merkmale des Satzes entbehrt. Meumann kann sich in der angeführten Weise nur deshalb ausdrücken, weil er ebensowenig wie Eggert und Wundt, auf den Eggerts Darstellung zurückführt, zwischen Gesamtvorstellung (Wahrnehmungskomplex) und Satz als Wortgefüge hinreichend unterscheidet.[1]) Denn in dem Sinne sind allerdings die Worte des Kindes „Satzwörter", daß das kleine Kind sich meistens mit einer einzelnen lautlich zusammenhängenden Assoziationsreihe begnügt, wo der Erwachsene sich mittels eines ganzen Satzes ausdrücken würde. — Da nun aber das Kind sich keiner wirklichen Sätze bedient, kann man auch nicht behaupten, daß die Wortfunktion sich aus der Satzfunktion entwickelt. Aus der fast unbe-

1) Eine ganz konsequente und daher lehrreiche Vermischung dieser zwei verschiedenen Dinge findet man übrigens bei Th. Wegener: Untersuch. über die Grundfr. des Sprachlebens S. 15.

grenzten Möglichkeit von allerhand Assoziationen, die das einzelne Wort des Kindes ursprünglich darbietet, entwickelt sich ganz offenbar zunächst eine eigentliche Wortvorstellung. Dann erst macht das Kind durch einfaches Aneinanderreihen mehrerer Wörter den Versuch, die Mannigfaltigkeit innerhalb der Gesamtvorstellung zum Ausdruck zu bringen; wegen des Fehlens grammatischer Begriffe und entsprechender Ausdrucksmittel muß es aber vorläufig auf derjenigen Stufe stehen bleiben, die nach unserer Auffassung bei der Satzbildung des Erwachsenen den primären Vorgang bilden muß, dem in zufälliger Ordnung stattfindenden Auftauchen von Wörtern, die den Hauptmomenten des gegebenen Bewußtseinszustandes entsprechen. Bei dem Erwachsenen handelt es sich aber nur um Wortdispositionen, die erst eine syntaktische Behandlung erfahren, ehe sie realisiert werden. Für die Wortverbindungen des Kindes fällt diese zweite Stufe weg; sie ergeben also keinen Satz, weil die gesetzmäßige Konstruktion fehlt, wodurch die Beziehungen der Begriffe untereinander und das Verhältnis des Redenden zu denselben unmittelbar zutage tritt. Wenn wir den Zusammenhang dennoch begreifen, liegt der Grund dazu in der Situation und in unserer Kenntnis des betreffenden Kindes. Wie aber die praktische Notwendigkeit das Kind das eigentliche Wesen des Wortes kennen lehrt, so führt sie auch nach und nach das Kind zum Gebrauch der syntaktischen Mittel.

g) Die oben angeführte Stelle von Eggerts Darlegungen haben wir deshalb hervorgehoben, weil sie einige Betrachtungen sammelt, die innerhalb der modernen Sprachpädagogik ein gewisses Gewicht haben; und die pädagogischen Folgerungen werden denn auch von Eggert im unmittelbaren Anschluß daran gezogen. Eggerts Auffassung ruht aber auf Wundt, und der Fehler, den wir bei Eggert finden, zeigt sich ebenfalls in Wundts Darstellung, was wir wegen der Bedeutung der Arbeiten Wundts für die moderne Sprachpädagogik etwas näher nachweisen wollen.

Wundt erwähnt in „Die Sprache“ I Kap. V, III, 5 die alte Vorstellung, daß der Satz von ursprünglich selbständigen Wörtern zusammengefügt würde, als eine von der modernen wissenschaftlichen Grammatik aufgegebene, sowie auch die Ansicht, das Wort selbst wäre eine Verbindung von Silben und Buchstaben, fallen gelassen sei. In der lebenden Sprache existierten manchmal die Grenzen,

welche die Schriftsprache zwischen den einzelnen Worten festsetze, noch nicht. Wo diese schriftliche Fixierung fehle, beruhe die Trennung zwischen Wort und Satz oft nur auf der Willkür des Sprachforschers.

Was den letzten Teil des Angeführten betrifft, wollen wir zunächst auf das Sonderbare darin aufmerksam machen, daß die Existenz des Wortes als akustisch-motorische Einheit, die doch über jeden Zweifel erhaben ist, gar nicht in Betracht zu kommen scheint, sondern daß die Schriftsprache – auf welcher Grundlage denn? – als der eigentliche Ursprung der Abgrenzung der Einzelworte hingestellt wird. Der Sprachforscher mag natürlich manchmal zu einer gewissen Willkür in der Trennung zwischen Wort und Satz gezwungen sein, ganz einfach aus dem Grunde, weil er die Sprachen, die er untersucht, nicht völlig beherrscht. Dies ist ja, wenn viele Sprachen verglichen werden sollen, eine praktische Unmöglichkeit. Der Eingeborene aber kann natürlich sehr wohl in seiner Muttersprache die richtigen Grenzen ziehen, wenn auch vielleicht nicht theoretisch, weil er die Natur der Frage nicht versteht, so doch praktisch in der Freiheit, womit die Worte kombiniert und umgestellt werden. Für die Muttersprache kann ein Zweifel nur dort obwalten, wo ein solcher der Natur der Sache nach eintreten muß, d. h., wo eine rein akustisch-motorische Verbindung im Begriffe ist, sich zu bilden, ohne daß die Erinnerung an die selbständige Bedeutung der Glieder noch völlig verloren gegangen ist. Wenn „amavi" sich aus einer Zusammenstellung mehrerer Wörter zu einem Wort entwickelt hat, muß eine Übergangszeit dagewesen sein, wo beide Verhältnisse sich in dem Bewußtsein geltend machen konnten (vgl. S. 102). Wundt sagt: „Wenn ein Delaware-Indianer den Satz „er kommt mit dem Kahn und holt uns über den Fluß" in einer Wortverbindung ausdrückt, die mit dem Verbalstamm beginnt und mit dem zugehörigen Personalpronomen endet, so dokumentiert sich dadurch[1]) wiederum ein solches Gebilde als ein einziges Wort". Also, dadurch, daß das Pronomen (das Subjekt) den Lautzusammenhang abschließt, dokumentiert sich dieser als ein Wort. Man sieht nicht leicht, welche Auffassung des Begriffes „Wort" hier zugrunde liegt. Man könnte ja ohne Mühe einen lateinischen Satz von

1) Von uns hervorgehoben.

ähnlicher Bedeutung bilden, der mit einem Subjektspronomen endete. Würde man dann auch von einem einzelnen Wort sprechen müssen? Möglich ist es ja, daß die Delaware-Indianer wirklich ein Wort haben, das allen diesen Vorstellungen entspricht: mit einem Boot kommen und eine Person von der entgegengesetzten Seite eines Flusses holen, und daß es nach ihrer Grammatik sich tun läßt, durch Flexion Person und Zahl sowohl des Subjekts als des Objekts zu bezeichnen. Man liest ja von Dingen, die noch merkwürdiger erscheinen. Dies läßt sich aber nur dadurch feststellen, daß man eine wirkliche Lauteinheit im Bewußtsein der Delaware-Indianer nachweist, deren einzelne Glieder nicht in der Weise voneinander abgetrennt werden können, daß jedes für sich einer oder mehreren der angeführten Vorstellungen entspricht und somit in ganz anderen Verbindungen auftreten kann.

Nach Wundts Auffassung hat das Wort, wie es in den Kultursprachen vorliegt, sich aus dem Satze entwickelt, und diesem geschichtlichen Verhältnis soll nun die Stellung, die beide nach der unmittelbaren psychologischen Beobachtung im Verlauf unserer Vorstellungen einnehmen, genau entsprechen. Im folgenden vermischt nun Wundt den Inhalt der auszudrückenden Vorstellungen mit Wort und Satz. So heißt es: „Auf solche Weise bildet der Satz nicht minder eine Vorstellungseinheit wie das Wort; ja er ist diesem gegenüber insofern die ursprünglichere, als der in dem Satz ausgedrückte Inhalt auf jeder Stufe des Denkens gegenüber anderen ähnlichen Inhalten ein scharf abgegrenztes Ganze ist, während das Wort mehr oder weniger innig mit den anderen Bestandteilen verbunden sein kann.“ [1]) Hier ist offenbar auf die Existenz des Satzes und des Wortes als Lautverbindungen keine Rücksicht genommen. Wenn es ferner heißt: „Bezeichnen wir den dem Satz entsprechenden Bewußtseinsinhalt als eine Gesamtvorstellung, so bildet demnach jedes Wort des Satzes eine Einzelvorstellung“, so ist es ganz klar, daß hier von Worten und Sätzen überhaupt keine Rede ist, sondern nur von Vorstellungen, die durch Worte oder Sätze ausgedrückt werden; die Untersuchung hat das Gebiet der Sprache ganz verlassen.

Auf dieser Grundlage untersucht Wundt dann die Ursachen der Wortsonderung. Wie kommen wir vom Satze zum Einzelwort? Unter

1) Die Sprache S. 602.

den hierzu führenden Prozessen erwähnt Wundt die „Bildung der Gesamtvorstellung“. Darauf soll dann eine Reihe von sekundären Assoziationen übereinstimmender Bestandteile verschiedener Gesamtvorstellungen folgen. Diese Bestandteile heben sich nun deutlicher von andern ab, mit denen sie wechselnder verbunden sind. Woher kommen aber diese übereinstimmenden Bestandteile? In unseren Totalanschauungen sind solche natürlich vielfach gegeben; aber in der Sprache? Die übereinstimmenden Momente unserer Bewußtseinszustände müßten also von vornherein, ohne vorhergehende Analyse, innerhalb der den Gesamtvorstellungen entsprechenden Lautverbindungen, durch übereinstimmende Lautelemente bezeichnet sein. Das wäre doch ein höchst sonderbarer Zufall. Soll es aber kein Zufall sein, muß die Übereinstimmung aber auf dem Bewußtsein der Bedeutung der einzelnen Elemente beruhen. Der Satz wäre also doch aus Wörtern gebildet. Ein Zwischending scheint es hier nicht zu geben.

Der Satz, wie er in den Kultursprachen vorliegt, beruht offenbar nicht auf der Gesamtvorstellung an sich, sondern auf einer Analyse der Gesamtvorstellung. Daß die Gesamtvorstellung selbst eine unmittelbar gegebene Einheit darstellt, daß ferner auch die Analyse eine simultane ist, so daß nicht nur die Gesamtvorstellung, sondern auch der sprachliche Ausdruck wie mit einem Schlage im Bewußtsein auftaucht, ändert daran nichts. Auch für die Sprachen der Naturvölker können wir uns die Sache schwerlich anders denken. Denn wenn wir auch zugeben, daß die Wörter solcher Sprachen auf niedriger Stufe „Satzwörter“ sein mögen, d. h. Gesamtvorstellungen bezeichnen, so ist doch die Grenze zwischen „Gesamtvorstellung“ und „Einzelvorstellung“ eine durchaus relative und willkürliche. Die Gesamtvorstellung, die durch *ein* Wort ausgedrückt wird, kennzeichnet sich eben dadurch als Einzelvorstellung.

Unserer Ansicht nach läßt sich also mit dem Begriff des Satzes in sprachlichem Sinne nur die Vorstellung einer langen geschichtlichen Entwicklung verbinden. *Der Satzbau ist der Gipfelpunkt der Sprache und nicht deren Ausgangspunkt.* Nur durch Verwechslung des durch den Satz ausgedrückten Inhalts mit dem Satz als der nach bestimmten Gesetzen erfolgenden Verbindung von Lauteinheiten, deren schon jede für sich mit Bedeutung verknüpft ist, wird eine andere Auffassung möglich. Nicht mit der Bildung der Gesamt-

vorstellung und der Loslösung von Einzelvorstellungen beginnt daher die sprachliche Untersuchung des Satzes. Diese bezieht sich nur darauf, wie es zugeht, daß die Namen der Einzelvorstellungen sich wiederum dergestalt zu konstruktiven Einheiten verbinden können, daß sie in solchen Verbindungen auf Gesamtvorstellungen zurückführen.

h) Wenn wir darauf Gewicht legen, daß keine unklare Auffassung in diesem Punkte herrschen darf, ist es aus dem Grunde, weil eine solche leicht in falschen pädagogischen Maßregeln Ausschlag geben, oder denselben jedenfalls eine unverdiente wissenschaftliche Glorie verleihen kann. Das Wort wird dann zur „Vokabel" und der Satz zur lebenden „natürlichen" Sprache. Wenn man sagen kann, daß das Wort aus dem Satze entspringt, so braucht die verhaßte Vokabel nicht in den Vordergrund gezogen zu werden und ebensowenig das grammatische Gewand, worin sie auftritt. Dies ergibt sich ja aus dem Satze. Lehre nur die Schüler, sich in Sätzen auszudrücken, dann werden sich die Einzelheiten schon nach und nach ausgestalten! Eggert sagt z. B. an der oben angeführten Stelle: „Jede geläufige Sprechtätigkeit geht in Sätzen vor sich; vom Satz nimmt die natürliche Spracherlernung ihren Ausgang, und im Satz findet die entwickelte Sprachbeherrschung ihren vollendeten Ausdruck." Diese Behauptung ist, was den ersten Teil betrifft, vollkommen unrichtig, falls die Worte nicht in ganz oberflächlichem Sinne verstanden werden sollen. Weder nimmt die natürliche Spracherlernung des Kindes ihren Ausgang vom Satze, noch kann bei der künstlichen Spracherlernung der Schüler mit der Aneignung des Satzes anfangen. Er mag vielleicht eine Reihe Worte auswendig lernen, die im objektiven Sinne einen Satz bilden, nicht aber vom subjektiven Standpunkt des Schülers aus, weil ihm der Kreis von Vorstellungen abgeht, die eben diese Wortverbindung zu einem notwendigen Ausdruck des Gedankens machen. Hätte der Lehrer dieselben Worte in umgekehrter Reihenfolge aufgegeben, würde der Schüler sie mit derselben Befriedigung so wiederholt haben; denn es bestehen für ihn vorläufig nur lautliche Assoziationen. Es ist nun Aufgabe des Unterrichts, dem Schüler Vorstellungen beizubringen, die ihn unmittelbar dazu veranlassen, dem Ausdruck eine bestimmte Form zu geben. Um dies zu erreichen, bedient man sich vielfach am besten solcher Vorstellungen (Regeln und Beispiele), die den Schüler solange mittelbar zu bestimmten Ausdrucks-

formen leitet, bis diese zur inneren Notwendigkeit werden. Die Losung des entgegengesetzten Verfahrens ist diese: „Daß der Schüler nur die Sprache gebrauche, dann gibt die Richtigkeit sich von selbst“. Man sollte also die Schüler aufs Geratewohl Sätze bilden lassen, ohne die entsprechende grammatische Vorstellungsgrundlage zu besitzen, was Unmögliches fordern hieße.

Kann man denn aber nicht schon beim ersten Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts die Schüler kurze Sätze bilden lassen? Scheinbar fällt ihnen das gar nicht so schwer. Das kommt aber daher, daß die Schüler sich zum Teil auf das Sprachgefühl der Muttersprache stützen können. In dem Maße, wie dieses mit dem Bau der Fremdsprache übereinstimmt, können sie auch Sätze bilden. Aber in Wirklichkeit handelt es sich dabei nur um die Aneignung neuer Vokabeln.

i) Die unbewußte Wirksamkeit, wodurch Wort, Phrase und Satz sich bilden, bevor sie als Einheiten im Bewußtsein auftreten, kann, wie früher erwähnt, passend als sprachlicher Mechanismus bezeichnet werden. Das Eingreifen des Willens in die Sprechtätigkeit ist hauptsächlich darauf beschränkt, diesen Mechanismus in Gang zu setzen oder zum Stillstand zu bringen. Der Mechanismus selbst muß, was die rein akustisch-motorischen Verbindungen betrifft, durch einfache Wiederholung der Elemente in der richtigen Ordnung zustande gebracht werden. Die konstruktiven Einheiten müssen hingegen durch Einübung konstruktiver Vorstellungen vorbereitet werden, was auf verschiedenen Wegen geschehen kann, in vielen Fällen jedoch am einfachsten durch das theoretische Verständnis der Natur und der Bedeutung dieser Vorstellungen.

Wir wollen hier wiederholen, daß die natürliche Satzbildung — abgesehen von den früher gemachten Zugeständnissen in bezug auf lautliche Assoziationen und Dispositionen zu solchen — selbstverständlich auf grammatischen Begriffen ruhen muß. Wenn es also heißt, daß die Muttersprache „ohne Grammatik“ gesprochen wird, und daß diese erst aus einer theoretischen Betrachtung der Sprache hervorgeht, so ist dies nur richtig, insofern bei Grammatik an eine systematische Aufstellung des grammatischen Stoffes in der Form positiv ausgesprochener Regeln gedacht wird. Der Unterschied zwischen der unmittelbaren geläufigen Rede und der auf die Anwendung von Regeln sich stützenden ist daher nur ein Unterschied des Grades,

nicht des Wesens. Der Eingeborene setzt eine Beziehung in den Dativ, weil der Begriff der Beziehung wegen der Übung sich in dem gegebenen Zusammenhang unmittelbar geltend macht und sich schnell mit der entsprechenden Endung assoziiert. Der Fremde, der die Sprache erst lernt, muß den Satzinhalt und die einzelnen Worte genauer und länger betrachten, um die richtigen Assoziationen hervorzurufen, und hat dabei eine Hilfe in dem absolut theoretischen Verständnis der grammatischen Begriffe. Aber diese selbst müssen natürlich in beiden Fällen da sein, man möge sie nun benennen können oder nicht. Es klafft daher kein unüberbrückbarer Abgrund zwischen der natürlichen und der auf bewußte Regeln gestützten Rede; die letztere leitet durch Übung allmählich zur ersteren hinüber.

j) Unserer Ansicht nach muß demnach der Satzbau sorgfältig eingeübt werden durch allmähliches Fortschreiten vom Einfacheren zum Komplizierteren. In den meisten Sätzen kommen aber viele verschiedene grammatische Begriffe zur Anwendung. Die Aufmerksamkeit des Anfängers wird daher nach verschiedenen Richtungen hin in Anspruch genommen, wodurch Fehler leicht entstehen, auch bei völliger Kenntnis der betreffenden Regeln. Erfahrungen besonders mit lateinischen Übersetzungen bestätigen dies zur Genüge. Es ist daher von Wichtigkeit, daß die einzuübenden grammatischen Erscheinungen im Anfang nicht zu sehr gehäuft werden, damit die Schüler nicht nervös werden oder das Interesse an der Korrektheit verlieren. Die freie Sprechübung eignet sich aus dem Grunde wenig zur soliden Begründung der Satzkonstruktion, weil die Schüler hier die doppelte Aufgabe haben, den Inhalt des Satzes, die „Gesamtvorstellung", zuwege zu bringen und den sprachlichen Ausdruck zu konstruieren. Entweder bedienen sie sich dann fortwährend der allereinfachsten Sätze, oder reden drauf los ohne die geringste Sorge um eine richtige Konstruktion, was zu später schwer auszurottenden üblen Gewohnheiten führt. Um diesen Mißständen entgegenzuwirken, hat man aber ein sehr gutes, obwohl in der neueren Zeit vielfach angegriffenes, Mittel in dem Übersetzen aus der Muttersprache von Sätzen, die nach grammatischen Gesichtspunkten zurechtgelegt sind. Solche Sätze brauchen durchaus keinen Zusammenhang zu bilden. Man übertreibt, wenn man das unbedingt fordert, die Bedeutung eines für andere Seiten des Sprachunterrichts richtigen Gesichtspunktes. Wenn man den Zusammen-

hang aufgibt, gewinnt man den Vorteil, die Übung viel leichter auf bestimmte Punkte konzentrieren und die für die Sprachaneignung so wichtige Massenwirkung erreichen zu können. Die Hauptsache aber ist, daß dem Schüler beim Übersetzen der Inhalt geschenkt wird; er braucht sich also darum keine Sorge zu machen, er kann aber auch nicht um diesen Inhalt herum kommen; er muß eben das üben, was dem Lehrer zweckmäßig erscheint. — Was die Hinübersetzung wohl besonders in Mißkredit gebracht hat, ist ein Fehler, den die Schüler fast immer zu begehen geneigt sind, den der Lehrer daher von Anfang an bekämpfen muß. Der Schüler denkt beim Übersetzen an die einzelnen Worte des Satzes statt an die zugrundeliegende Bewußtseinseinheit, wodurch dann Fehler, besonders Vermischungen der beiden Sprachen entstehen. Deshalb sollte der Lehrer bei der Durchnahme der Übungssätze die Schüler möglichst immer die Bücher schließen lassen. Es fällt ihnen dann natürlicher, an den Inhalt als an die Worte zu denken. Allerdings mag es auch so passieren, daß „die Feder" in der Übersetzung mit „dem Messer" vertauscht wird, was darauf deutet, daß der Schüler sich kein Bild vom Inhalt gemacht hat. Dazu kann aber der Lehrer ihn direkt anhalten; er kann den Schüler anweisen, die Phantasie zu gebrauchen. — Für die Einübung der Satzkonstruktion ist ferner das zusammenhängende geläufige Lautlesen von großer Bedeutung, wenn es sich auf ein richtiges Verständnis der Konstruktionen stützt. Daß dieses der Fall ist, sichere man sich durch Satzanalyse an schwierigen Punkten. — Auch in der freien mündlichen oder schriftlichen Wiedergabe eines Textes, in Fragen und Antworten, liegen gewisse Möglichkeiten für die Einübung der Satzkonstruktion, mehr jedoch so, daß schon Gewonnenes befestigt und zum freien Besitz des Schülers wird. Solche Übungen sollten daher auch immer neben dem Übersetzen hergehen; sich ausschließlich auf sie zu verlassen wäre aber unzweckmäßig. Daß übrigens das Übersetzen keineswegs allen Forderungen der Spracherlernung gerecht wird, werden wir an anderer Stelle darlegen.

Das Prinzip des Fortschreitens vom Einfacheren zum Komplizierteren, um eine Überlastung der Aufmerksamkeit zu vermeiden, hat für das Sprachstudium besondere Bedeutung wegen einer bestimmten Seite der Beziehungen zwischen Bewußtsein und Sprachmechanismus, deren Betrachtung allgemeines Interesse hat und pädagogisch fruchtbar ist.

5. a) Der Sprachmechanismus wirkt nicht bei allen Menschen gleich tadellos, auch wo es sich nur um die Muttersprache handelt. Die gewöhnliche Rede selbst der sprachlich Gebildeten ist in der Regel mehr oder weniger anakoluthisch oder enthält Kontaminationen verschiedener Satzkonstruktionen. Im täglichen Leben erregt dies zwar keine besondere Aufmerksamkeit, in höherem Grade, wenn es sich auf der Rednerbühne zu sehr geltend macht. Die geläufige, durch und durch korrekte Rede wird aber als Seltenheit bewundert, mehr jedoch als eine besondere Kunst denn als Zeichen einer allgemeinen geistigen Überlegenheit. Manchmal wird sogar die Fähigkeit der geläufigen Rede als Zeugnis einer etwas beschränkten Intelligenz oder geringer Gewissenhaftigkeit aufgefaßt. In vielen Fällen schließt man aus der größeren oder geringeren Korrektheit der Rede auf den Gemütszustand des Redenden zurück; die Begeisterung gibt sich kund in der fließenden Rede, die Verlegenheit in der stockenden und kontaminierenden usw.

Der Grund hierzu liegt in dem Verhältnis zwischen der Wirksamkeit des Sprachmechanismus und den gleichzeitig auftretenden Bewußtseinszuständen. Ein gewisser Grad der Übereinstimmung muß hier bestehen bleiben, damit die zusammenhängende Rede sich auf Grund der unbewußt ausgeführten Vorarbeit des Sprachmechanismus ungehemmt entwickeln kann. Die simultan hervortretende Vorstellung der Satzeinheit, welche zeigt, daß die Disposition zum Sprechen des Satzes vorhanden ist, braucht zwar nicht solange festgehalten zu werden, bis diese Disposition in allen Einzelheiten verwirklicht ist; und das wird meistens auch nicht der Fall sein. Es ist aber doch eine Voraussetzung für das Zuendebringen des Satzes, daß der Bewußtseinsinhalt im ganzen eine gewisse Konstanz bewahrt, bis der geplante Abschnitt der Rede abgewickelt ist, ohne daß unharmonische Vorstellungsreihen störend eingreifen. Denn schließlich ist die dem Satze zugrunde liegende „Gesamtvorstellung" auch wiederum nur das Glied einer umfassenderen Totalanschauung, dessen Schwanken für die einzelnen Gesamtvorstellungen verhängnisvoll werden kann, indem es den Willen zur Ausführung der gelegten Dispositionen lähmt. Diese Konstanz kann nun offenbar auf höchst verschiedenen Bedingungen beruhen und andrerseits aus ganz verschiedenen Ursachen gestört werden. Dieselben liegen teils in der Beschaffenheit des Vorstellungslebens, teils in dem Eingreifen der Gefühle.

b) Vollzieht sich gleichzeitig mit dem Sprechen eine schwere Gedankenarbeit, wird die Wirksamkeit des Sprachmechanismus teils durch die dabei stattfindende Beschlagnahme der Energie gestört, teils durch die fortwährende Umgestaltung der Totalanschauung und der Gesamtvorstellungen, welche Änderungen des geplanten sprachlichen Ausdrucks nach sich zieht. Diese Art von Störungen tritt häufig bei solchen auf, die einige Fähigkeit zum selbständigen Denken besitzen, oder aber sich auf einem Gebiete bewegen, wo sie nicht ganz einheimisch sind, aber dennoch nicht geneigt sind, sich auf banale Gedanken zu beschränken. Die Wiederholung solcher Gedanken ist allerdings der bewährteste Weg zur Beredsamkeit. Hierauf beruhen zum großen Teil die oratorischen Leistungen des Kanzelredners und des Demagogen; die Wirkung ist hier manchmal eine rein akustisch-motorische und grammatisch-ästhetische, während der Gedankeninhalt in zweiter Reihe zu stehen kommt. Die geläufige Rede läßt sich aber auch durch eine vorausgehende gründliche Durcharbeitung originaler Gedanken erzielen, die es dem Redner leicht machen, die alte Regel: „rem tenere" zu befolgen, wovon das natürliche Ergebnis dann ist, daß „verba sequuntur".

Bei der Benutzung einer fremden Sprache steigern sich natürlich die Schwierigkeiten. Wenn aber die Sprachfertigkeit einen gewissen Grad erreicht hat, nimmt man eben in diesem Falle mit besonderer Deutlichkeit wahr, wie der Sprachmechanismus seine Wirkungen selbständig entfaltet und Wörter, Phrasen und Satzkonstruktionen ans Licht zieht, die der Redende selbst kaum zu beherrschen glaubte. Der Grund hierzu ist wahrscheinlich der, daß der Redende in dem Gefühl, nicht alles, was ihm einfallen möchte, ausdrücken zu können, seine Ideen auf das Notwendigste beschränkt und den Sprachmechanismus freier walten läßt. Es ist aber klar, daß die Rede in einer fremden Sprache dadurch etwas an persönlicher Färbung einbüßt, wenn der Ausdruck scheinbar auch ebenso reich sein mag.

Auf der Anfangsstufe der Erlernung einer Fremdsprache sind die Schwierigkeiten Legion. Hier gilt es, den Schüler an zwei Dinge zu gewöhnen; erstens: den Gedanken klar zu halten, möglichst unter Zuhilfenahme der Phantasie, so daß ein anschauliches Bild des Gedankeninhalts hervorgerufen wird; zweitens: den Satz als Einheit zu sprechen, ohne die Einzelheiten des Satzes während des Sprechens zu über-

legen. Es ist das eine üble Gewohnheit, wozu der übersetzende und grammatisierende Unterricht leicht führen kann, daß der Redende sich durch eine grammatische Erwägung vom Hauptgedanken abbringen läßt, so daß der Faden des Satzes durchschnitten wird. Ein Däne, der einen gründlichen grammatischen Unterricht im Deutschen erhalten hatte, wurde auf der Eisenbahn von einem Deutschen über ein monumentales Gebäude befragt, das vom Fenster aus zu sehen war. Der Befragte wußte wohl Bescheid, vermochte dennoch keinen Satz über die Lippen zu bringen. Er sollte nämlich das Wort „Stift" gebrauchen und wußte zum Unglück, daß dies Wort, je nach der Bedeutung, männlich, weiblich oder sächlich sein kann. Der nähere Zusammenhang damit war ihm aber nicht präsent; und als er sich schließlich darüber klar geworden war, daß er „das Stift" hätte sagen müssen, war es zu spät, um sein Wissen zu verwerten. Der Schüler soll deshalb angehalten werden, den Satz als Einheit zu respektieren. Es können zwar, wenn der Schüler der Aufforderung des Lehrers folgt, den Satz in einem Zuge zu sprechen, manchmal Fehler vorkommen. Dies ist aber unwesentlich. Die Furcht vor Fehlern wird vielfach übertrieben. Eine Sprache lernt sich nur durch unzählige Fehlgriffe; die Hauptsache ist nur, daß ein kräftiges und bewußtes Bestreben besteht, die Fehler zu verbessern. Ein Fehler im einzelnen, der bei dem Versuche, fließend zu sprechen, eintritt, wirkt sogar oft als Warnungszeichen für die Zukunft. Aber die Gewohnheit, während des Sprechens über die Richtigkeit des Gesprochenen zu reflektieren, kann sich leicht festsetzen und schädigt dann die Sprechfertigkeit in ihrem Grunde. Es ist daher ganz natürlich, daß Schüler, die ausschließlich durch reflektierende Übungen erzogen sind, trotz vieler Kenntnisse eine totale Unfähigkeit zum mündlichen, ja sogar schriftlichen Gebrauch der Sprache fühlen können, und daß ihre wirkliche Sprachbeherrschung in demselben Maße zu wachsen scheint, in welchem ihre grammatische Gelehrsamkeit der Vergessenheit anheimfällt. Diese Tatsache schließt aber keineswegs den Gebrauch der Hinübersetzung aus; die daran klebenden Mißstände können, wie schon gesagt, zum Teil durch die Form der Übung, zum Teil durch nebenhergehende andersartige Übungen behoben werden. Die Hauptsache ist, daß die grammatische Reflexion, die die Fähigkeit zur simultanen Bildung des Satzes vorbereiten soll, wie diese selbst, abgeschlossen sein muß, wenn das

Sprechen des Satzes angefangen wird. Der Schüler soll wissen, daß das Ziel das Zustandebringen eines Satzes ist, nicht aber die stoßweise Aufzählung einer Reihe Wörter, die erst fließend gesprochen einen Satz ausmachen. Ob nun das Streben der Schüler wirklich dahin geht, läßt sich am besten kontrollieren, wenn man fordert, daß der Satz in sinngemäßem Rhythmus und mit richtiger Betonung gesprochen werde.

Die Regel, daß der Satz als Einheit aufgefaßt und gesprochen werden müsse, gilt natürlich nicht bloß für das Hinübersetzen. Sie muß bei allen Übungen, auch bei schriftlichen, befolgt werden. Der Schüler soll sich den Satz vor dem Niederschreiben im Zusammenhang denken. Viele der in schriftlichen Arbeiten vorkommenden Fehler beruhen offenbar auf einem Mangel in dieser Beziehung. Der Schüler macht einen Anfang, ohne daß ein entsprechender Abschluß ihm deutlich vorschwebt, und die Aufmerksamkeit wird während des Niederschreibens von der Form und Bedeutung der einzelnen Wörter in Anspruch genommen.

c) Der Einfluß der Gefühle auf den regelmäßigen Verlauf der Rede ist so allgemein bekannt, daß wir nicht viel Worte darauf zu verwenden brauchen. Man kann die schädlichen Wirkungen der grammatischen Überlegung zum Teil der Furcht vor dem Fehlermachen zuschreiben, indem die Bedeutung der Sprachfehler überschätzt wird. Ein Gefühl ganz anderer Art, die aber eine ähnliche störende Wirkung auf die Durchführung einer Periode üben kann, ist wunderbarerweise die Freude darüber, einen so schönen Anfang gemacht zu haben. Der Maler darf sich manchmal erlauben, vom Bilde zurückzutreten und sich am schon Vollführten zu erfreuen; für den Redner ist das gefährlich. Im allgemeinen kann man als Hauptbedingung für die fließende Rede ein gewisses Selbstgefühl betrachten, das unentwegt das Ziel im Auge behält, den Gedanken zum Ausdruck zu bringen, in der unerschütterlichen Überzeugung, daß dies auch für den Zuhörer von Wichtigkeit ist. Es läßt sich nicht leugnen, daß die fließende Rede daher oft bei solchen vorkommt, die übertriebene Vorstellungen von der eigenen Bedeutung hegen, und überhaupt eins der hervorstechendsten Kennzeichen der falschen Autorität ist. Vom rein sprachlichen Standpunkt aus gesehen ist es aber ein Vorteil, ungestört von Betrachtungen über eigenes Recht und eigenen Wert, in dem Thema

aufgehen zu können. Ein gewisses gesundes Selbstgefühl ist nun bei allen Menschen die Folgeerscheinung des als Heiterkeit bezeichneten Gemütszustandes. Der Wein löst des Menschen Zunge, eben weil er die Heiterkeit befördert. Diese Tatsache, daß die Heiterkeit den Sprachmechanismus günstig beeinflußt, darf beim Sprachunterricht nicht unterschätzt werden. Die ausgezeichneten Erfolge, die allseitig – auch von Gegnern[1]) – dem berühmten Reformpädagogen Walter in Frankfurt a. M. zugestanden werden, scheinen, so weit man ohne eigene Anschauung darüber urteilen kann, auch mit einem gewissen Humor im Zusammenhang zu stehen, der keine Furcht hat, sogar die persönliche Erscheinung der Heiterkeit der Schüler bisweilen preiszugeben. Das soll man allerdings nicht jedem Lehrer anraten; nur wenige besitzen die dafür notwendige Autorität. Aber soviel steht fest: ein Mensch von ausgesprochen ernstem und schwerfälligem Gemüt sollte nie den Beruf des Sprachlehrers ergreifen, auch wenn er für das Sprachstudium als solches Vorliebe hat. Bedauerlich ist es, daß das rein philologische Interesse nicht selten mit zu großer Trockenheit und Zugeknöpftheit verbunden ist. Der Sprachlehrer muß die Leute zum Sprechen bringen können, was er sich allerdings mit eigener Geschwätzigkeit zu verwechseln hüten muß.

Kann der Lehrer indessen nichts Positives zur Verbreitung einer heiteren Stimmung tun, so soll er sich doch jedenfalls hüten, die Schüler nervös oder befangen zu machen. Das gilt natürlich für alle Lehrfächer; für den Sprachunterricht ist es aber von besonderer Bedeutung, daß der Schüler sich herauswagen darf; dreht sich doch alles hier um den Ausdruck. Der Lehrer muß sich daher mit Geduld bewaffnen, dem Schüler Zeit geben, zu Ende zu sprechen, ohne ihm in die Rede zu fallen oder den Satz zu vollenden, wodurch ohnehin der Schüler manchmal der Mühe überhoben wird, das Entscheidende selbst zu sagen.[2]) Das Gefühl, daß jemand mit Ungeduld darauf wartet,

1) Der Konservative G. Krueger bezeichnet Walter „aus eigener Anschauung“ als „einen Lehrer von Gottes Gnaden“, Zeitschr. für franz. u. engl. Unterricht Bd. III Heft 6 S. 569.

2) Der Lehrer kann sich eher erlauben, um das Gespräch im Gang zu erhalten, einen Satz anzufangen, was allerdings schwieriger ist, weil der Anfang so gewählt werden muß, daß es dem Schüler nach seinem Standpunkt möglich ist, den Satz zu vollenden. Meist wird der ungeduldige Lehrer, wenn er angefangen hat, auch selbst abschließen müssen.

daß wir unsere Rede zu Ende bringen, ist eine der am sichersten wirkenden Ursachen zu Störungen derselben.

d) Ein äußeres Mittel, um den Sprachmechanismus günstig zu beeinflussen, liegt ohne Zweifel im angemessenen Gebrauch der Stimme. Eine gewisse Entfaltung der Stimmenkraft und Deutlichkeit der Artikulation trägt dazu bei, die Nervosität zu dämpfen, indem diese durch die Sprechtätigkeit einen Ablauf erhält, wie er sich sonst in Bewegungen der Arme und Beine, im Hantieren mit zufällig vorhandenen Gegenständen, in Muskelkontraktionen und Atmungsbeschwerden Ausschlag gibt. Unter allen Umständen ist es klar, daß die Wirksamkeit des Sprachmechanismus um so sicherer verlaufen wird, je kräftiger und ungehemmter sie sich nach außen hin betätigen kann; denn das bedeutet im Grunde nur die vollere Hingabe an eben den Vorstellungskreis, den akustisch-motorischen, worauf zum großen Teil der Mechanismus beruht. Leute, die sich ereifern und um jeden Preis ihre Meinung sagen wollen, heben daher auch unwillkürlich die Siimme; nicht nur, um besser durchzudringen; es geschieht auch, wenn sonst niemand spricht; sondern auch, um nicht aus der Bahn der Gedanken herausgerissen zu werden. Wenn man in solchen Fällen davon spricht, daß die Stimme „gehoben“ wird, ist dieser Ausdruck wohl eigentlich nicht ganz zutreffend. Eher verhält es sich so, daß die gewöhnliche Rede unter einer bei der Erziehung angewöhnten Hemmung der natürlichen Kraft vor sich geht. Seine Stimme mäßigen zu können, ist etwas Angelerntes, das alle sich nicht in gleichem Grade aneignen. Es gibt Leute, die, ohne sich dessen bewußt zu sein, lospoltern, sobald sie nur das geringste mitteilen, was für sie selbst Interesse hat. Das größere oder geringere Dämpfen der Stimme gehört ferner mit zu den auffälligsten Merkmalen der Nationalität. Dem sprachlichen Ausdruck ist die Hemmung der Stimmenkraft, wovon gewöhnlich auch eine schwächere Artikulation die Folge ist, kaum günstig; und beim Unterricht sollte man daher immer darauf halten, daß nicht zu leise gesprochen wird, und daß die Artikulation deutlich ist. Letzteres ist ja ohnehin aus anderen Gründen höchst wichtig.

Mit der Bedeutung der Stimmenkraft und der Artikulation für die zusammenhängende Rede steht ohne Zweifel der Umstand in Verbindung, daß die oratorische Form, alles in allem, leichter zu handhaben ist als die gewöhnliche Rede. Dies werden die meisten zwar

für ihre Person zu leugnen geneigt sein. Der Grund aber, warum oratorische Leistungen allerdings leicht mißlingen, liegt in Umständen, die mit der Sprachtätigkeit gar nichts zu tun haben, besonders in der Furcht vor öffentlicher Kritik. Vom rein sprachlichen Gesichtspunkt aus unterliegt es kaum einem Zweifel, daß der Umstand, daß der Vortrag laute und deutliche Rede erfordert, diese Redeform an sich leichter als das Gespräch macht, sowohl direkt durch Förderung der Wirksamkeit des Sprachmechanismus, als indirekt durch Erhöhung des Kraftgefühls.

e) Was die allgemeinpädagogische Bedeutung des Sprachunterrichts betrifft, müssen wir daher hier nochmals, wie bei Erwähnung der rein phonetischen Verhältnisse, den Beitrag dieses Unterrichts zur Stärkung des gesellschaftlichen Selbstgefühls hervorheben. Die Forderung der Klarheit und Deutlichkeit in dem Gedankenausdruck läuft schließlich darauf hinaus, daß die Persönlichkeit sich auf das Wesentliche zu konzentrieren vermag, ohne sich weder durch unbegründete Furcht oder durch Mangel an Rücksicht auf andere aus ihrer Bahn bringen zu lassen. Es ist nicht ohne Bedeutung dies hervorzuheben, in anbetracht der Furcht, die nicht zum wenigsten bei deutschen Pädagogen manchmal laut wird, daß der Sprachunterricht als solcher keine unmittelbaren Bildungswerte enthalten sollte. Auch der neusprachliche Lehrer will doch nicht als Lehrer zweiter Klasse betrachtet sein, sondern auch das Recht haben, zur Geistesbildung der Schüler beizutragen. So fordert z. B. W. Rattke, daß im neusprachlichen Unterricht der höheren Schulen besonderes Gewicht auf die Kenntnis der fremden nationalen Eigenart und Kultur gelegt werden soll: „Denn abgesehen von dem praktischen Gebrauch der Fremdsprache in Beruf und Geschäft, der bei einer Anzahl von Schülern im späteren Leben in Frage kommt, hat es doch keinen wirklichen Bildungswert, für irgendeinen Begriff die Lautbezeichnung der Franzosen und Engländer zu kennen. Vielmehr ist die Sprache als Ausdruck des Geisteslebens eines Volkes zu betrachten und der Unterricht in derselben als Kulturunterricht zu werten.“[1]) Diese Äußerung entspricht der modernen Vorliebe für „Land und Leute“. Wie die Fortsetzung zeigt, denkt Rattke an Kenntnisse,

---

1) Der neuspr. Unterricht S. 8. Die Hervorhebung von uns.

die außerhalb des rein sprachlichen Gebiets liegen; es ist ihm daher besonders um die Wahl der Lektüre zu tun. Allerdings steht die ganze Bemerkung im schroffen Gegensatz zu den auf der folgenden Seite von Rattke angestellten Betrachtungen. Es heißt da: „Die Fähigkeit, seine Gedanken in dem fremden Idiom richtig und gewandt zum Ausdruck zu bringen, ist, wenn sie in der Schule auch nur in bescheidenem Maße erzielt wird, doch eine recht schätzenswerte Leistung. Es wird zu diesem Zwecke nicht nur eine gewisse Herrschaft über die Sprachorgane gefordert, sondern es gehört dazu auch ein nicht geringes Maß geistiger Gewandtheit, Klarheit und Bestimmtheit.“ Wie reimt sich das nun damit, daß es keinen wirklichen Bildungswert haben sollte, für irgendeinen Begriff die Lautbezeichnung der Franzosen und Engländer zu kennen. Denn es handelt sich doch gar nicht um den bloßen Besitz solcher Kenntnisse, sondern ebensogut um den Weg, worauf man zu ihnen gelangt, und die geistige Arbeit, die dadurch veranlaßt wird. Und die läßt sich auch für die höheren Schulen nicht ausschalten, und soll es auch nicht. Denn darauf beruht nicht nur die eigentliche formale Bildung, die Begriffsbildung, sondern, was wir in diesem Zusammenhang besonders zu betonen haben, zugleich eine gewisse Bildung der Persönlichkeit in ihren Beziehungen zur nächsten Umwelt. Für die meisten liegt hierin vielleicht doch ein größerer Wert, als in der Kenntnis eines fremden Volkstums, die, wenn sie auf literarischem Wege erzielt werden soll, immerhin eine beschränkte bleiben muß und dabei größeres Eindringen in das Studium erfordert, um Früchte zu tragen. Daß der Sprachunterricht der Persönlichkeit einen gewissen Schliff verleiht, ist ja auch sonst allgemein anerkannt worden; aber es dreht sich dabei keineswegs um etwas so rein Äußerliches und leicht Erkauftes, als wohl mancher annehmen mag.

6. Wenn von der Entwickelung und Pflege des Sprachmechanismus die Rede ist, darf man nicht glauben, daß dies eine Sache wäre, die ausschließlich für den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache Bedeutung hätte, nicht aber für die Auffassung durchs Gehör oder für das Lesen. Bedingung für das Verständnis des Gehörten und Gelesenen ist es, daß wir einen Bewußtseinszustand bilden können, der demjenigen entspricht, woraus die Rede oder der Text entsprungen ist. Wie nun dieser Bewußtseinszustand und der entsprechende sprachliche Ausdruck sich beim Redenden simultan und vor dem Sprechen

bildet, so wartet der Zuhörer oder Leser seinerseits auch nicht mit der Nachbildung des sprachlichen Ausdrucks und des entsprechenden Bewußtseinszustandes, bis er den ganzen Satz gehört oder gelesen hat. Vielmehr eilt er manchmal den von außen kommenden Anregungen voraus. Wer das Subjekt gehört oder gelesen hat, wird wenigstens auf das Verb vorbereitet sein; vom Verb eilt der Gedanke weiter zum direkten oder indirekten Objekt. Die Präposition erregt die Erwartung bestimmter Flexionsendungen usw. Bei stehenden Redewendungen ruft schon der Anfang die ganze Verbindung hervor. Ohne diese Mitarbeit würde die Auffassung des Gehörten unmöglich werden, und das Verständnis des Gelesenen müßte auf bewußter Konstruktion beruhen, wobei der Leser bald ermüden würde. Die Fähigkeit zur aktiven Satzbildung ist, wie die Fähigkeit, Laute, Wörter und Phrasen zu bilden, eine Bedingung für das natürliche, unmittelbare Verständnis. Diese Fähigkeit wird aber selbstverständlich besser durch Übung in selbständiger Satzbildung erzielt, als durch bloße Beobachtung. Wir müssen daher hier wieder hervorheben, daß Übungen im aktiven Gebrauch der Sprache nicht als etwas von der Übung im Verstehen total Verschiedenes betrachtet werden darf. Jeder, der den Todeskampf des Latein in den dänischen Schulen miterlebt hat, wird bemerkt haben, wie der Wegfall der Übersetzung ins Lateinische die Einleitung des vollkommenen Verfalles gewesen ist; hiervon zeugten die wachsenden Schwierigkeiten der schriftlichen Version aus dem Lateinischen. Auch der bei uns traditionelle Unterricht im Griechischen, ohne irgendwelche Konstruktionsübungen, gibt eine genügende Erklärung der geringen sprachlichen Ausbeute dieses schwierigen Gegenstandes. Die Sicherheit in der Lektüre einer Sprache beruht auf dem unmittelbaren Bewußtsein von dem, was die Sprache erlaubt, und was sie fordert.

## B. FORM UND INHALT DER SPRACHE

1. a) Nachdem wir im vorhergehenden die konstruktive Wirksamkeit, wodurch die Lautelemente zu Wörtern, Phrasen und Sätzen verbunden werden, betrachtet haben, werden wir uns in den beiden folgenden Abschnitten (B und C) mit dem Verhältnis des Lautes zum Bewußtsein als Träger bestimmter Bedeutungen beschäftigen. Die für

den Sprachunterricht in dieser Beziehung wichtigste Tatsache, die auch dem Anfänger sofort in die Augen springt, ist die, daß ein und derselbe Bewußtseinsinhalt in den verschiedenen Sprachen mit einer gewissen Willkürlichkeit ausgedrückt wird; es kommen nicht nur verschiedene Lautbezeichnungen der Begriffe zur Anwendung, sondern die Satzgliederung ist für jede Sprache eine andere, was sich in der Wortstellung, in verschiedenartigem Gebrauch gemeinsamer Begriffe oder in dem Auftreten verschiedener grammatischer Begriffe an den Tag legt. Was die Sprachen unterscheidet, sind somit nicht nur die Laute, sondern auch die Begriffe, die den Gebrauch der Laute bestimmen.

Man bedient sich in der Sprachwissenschaft und Pädagogik bei der Erwähnung dieses Verhältnisses der Bezeichnung „innere Sprachform". Diese Bezeichnung mag praktisch nützlich sein, weil man oft Gelegenheit hat, den Unterschied der Sprachen von dieser Seite her zu betonen, wo die größte Schwierigkeit der Sprachaneignung liegt. Aber wie auch andere Ausdrücke, die in derselben Richtung gehen, wie z. B. „Sprachgefühl" und „Geist der Sprache", leidet der Begriff der „inneren Sprachform" an einer gewissen Unklarheit, infolge deren es mehr zur Verdunkelung als zur Erhellung der Tatsachen dient. Wir wollen dies an einem bestimmten Beispiel nachweisen.

b) Der angesehene deutsche Pädagog E. Sallwürk gebraucht nicht gerade das Wort „innere Sprachform", sondern spricht von „innerer Wortform" oder „sprachlicher Anschauung" [1]). Indessen kann kein Zweifel darüber sein, daß er dieselben Verhältnisse vor Augen hat, bei denen man gewöhnlicher die Bezeichnung „innere Sprachform" gebraucht. Sallwürk sagt nun u. a. hierüber folgendes: „Das Volapük, die Pasilingua und die anderen künstlichen Sprachen schließen jenes Dritte, das zwischen den Dingen und den sie bezeichnenden Lauten steht, und das wir die Welt der sprachlichen Anschauung nennen, aus. Alle praktischen Vorteile, welche jene Erfindungen uns in Aussicht stellen, haben uns nicht bestimmen können, auf einen Teil unseres Geistes, auf einen lebendigen inneren Besitz zu verzichten; denn das ist jenes Abbild der Welt, das durch die sprachliche Anschauung in uns gestaltet worden ist. Aber es muß auch begriffen werden, daß

---

1) Fünf Kapitel vom Erlernen fr. Spr. S. 14, 15 u. 33.

die sprachliche Anschauung nicht ein bloßes Abbild der Dinge ist, die außer uns sind. Vorstellungen solcher Art besitzt unser Geist selbstverständlich auch; aber die Welt der sprachlichen Anschauung ist etwas ganz anderes, und dieser Unterschied ist methodisch wichtig. — Einmal wird die sprachliche Anschauung nicht mit Linien und Farben geschaffen, sondern mit Lauten. Laute und Worte und Wortkomplexe sind ihr Stoff. Diese erwecken wohl jene andere Anschauung, die man die räumliche nennen kann; aber wir sprechen oft, ohne daß diese Anschauung hinzutritt, wie wir umgekehrt mit den Bildern der räumlichen Anschauung geistig arbeiten, d. i. bis zu einem gewissen Grade denken können, ohne die sprachliche Anschauung zu Hilfe zu nehmen usw."

Dies erscheint uns als unklarer Mystizismus. Die Mystik finden wir in dem angeblichen Abbild der Welt, die uns in der sprachlichen Anschauung gegeben sein soll, und die Unklarheit u. a. darin, daß von einer aus Lauten gebildeten Anschauung die Rede ist. Bei dem „Abbild der Welt" ahnt man etwas für das geistige Leben außerordentlich Bedeutungsvolles; das letztere versteht man überhaupt nicht. Aus einer früheren Stelle[1]) scheint es hervorzugehen, daß, was der Verfasser eigentlich sagen will, nur dies ist, daß die Bedeutung der Sprache zum großen Teil auf der Anwendung von Bildern beruht, indem das Abstrakte durch das Konkrete bezeichnet wird. Es wird z. B. angeführt, daß das Wort „Zweck", das jetzt eine rein abstrakte Bedeutung hat, ursprünglich den Nagel in der Mitte einer Zielscheibe bedeutet. Gebrauchen wir aber jetzt dies Wort, denken wir nicht mehr an die ursprüngliche Bedeutung, sondern an eine sprachliche Anschauung, deren Träger das Wort ist. „Die Sprache", heißt es, „meint, was die ihr eigene sprachliche Anschauung meint, nicht was das Wort sagt." Das gewählte Beispiel ist insofern wenig glücklich, als wohl die wenigsten überhaupt die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Zweck" kennen; also kann es hier keinen Unterschied geben zwischen dem, was das Wort sagt, und was die Sprache meint. Zu der Zeit, wo jene Bedeutung noch lebendig war, konnte man allerdings teils an diese, teils an die abstrakte Bedeutung denken. Aber beide Begriffe beruhen offenbar auf räumlichen Vor-

---

1) E. Sallwürk, Erlernen fr. Spr. S. 14–15.

stellungen, der abstrakte sogar in besonderem Grade, da er von einer deutlichen Empfindung des Abstandes begleitet ist. Die abstrakten Begriffe sind überhaupt in ihrem Wesen nicht von den konkreten verschieden, und besonders mutet es merkwürdig an, von der sprachlichen, also abstrakten, Anschauung als in lautlicher Form hervortretend zu sprechen. Dies hängt aber wahrscheinlich mit der wunderlichen Vorstellung zusammen, die wir schon früher erwähnt haben, daß man in bloßen Worten denken könnte, d. h. daß alles, was dem Denker auch in Augenblicken der höchsten Genialität vorschweben sollte, die Vorstellung von einigen Bewegungen der Sprechorgane nebst einem gewissen Geräusch wäre. Mit genau demselben Recht könnte man meinen, daß was im Kopfe des Künstlers vorgeht, wenn er die Idee eines Kunstwerks ausgestaltet, die Vorstellung von den zur Ausführung des Werkes notwendigen Fingerbewegungen wäre.

Von größerer Bedeutung ist jedoch das Gewicht, das auf die sprachliche Anschauungsform gelegt wird als ein Abbild der Welt, das dennoch kein bloßes Abbild der Dinge, die außer uns sind, sein soll. Hier ahnt man dunkel den Gegensatz zwischen dem Ideal und der rohen Wirklichkeit, zwischen einer national-subjektiven Weltanschauung und der objektiven Welt. Hieran könnten sich natürlich allerhand tiefsinnige Betrachtungen knüpfen in bezug auf die Bedeutung der Sprache für den einzelnen und für die Gesamtheit. Dies Abbild, das „ein Teil unseres Geistes" ist, müßte, von der zufälligen lautlichen Form getrennt, für sich bestehen können, so daß es möglich wäre, sich die äußere Form der Sprache ohne die innere sprachliche Anschauung anzueignen, und umgekehrt. Ein Sprachunterricht, der nur auf die Aneignung der äußeren Form hinausliefe, würde dann natürlich von ganz oberflächlicher Wirkung auf unseren Geist sein. Der eigentliche Schatz der Sprache würde uns verborgen bleiben; wir würden nicht in die nationale Eigenart des betreffenden Volkes eingeführt werden.

Wir können unter einem solchen Abbild der Welt unmöglich etwas anderes verstehen, als die jeder Nation eigentümliche allgemeine Begriffswelt, mit der das Individium in der Tat so fest verwachsen ist, daß man mit einigem Recht von „einem Teil seines Geistes" sprechen könne. Diese Begriffswelt ist nun ferner, obwohl sie sich durch die Sprache äußert, an sich von der Sprache unabhängig. Nicht aber um-

gekehrt; wir können uns die Sprache nicht völlig aneignen, ohne gleichzeitig in jene Begriffswelt hineindringen zu müssen. Die Sprache meint natürlich immer, was sie sagt; aber wir können etwas meinen, ohne es zu sagen.

Sallwürk aber hat in seinen Ausführungen gar nicht diese allgemeine Begriffswelt — die ja auch nicht mit Fug und Recht als „sprachliche Anschauung" oder „innere Wortform" bezeichnet werden könnte — vor Augen. Er denkt vielmehr ausschließlich an grammatische Verhältnisse, an die Verteilung des begrifflichen Stoffes auf die in jeder Sprache vorhandene Anzahl von Wörtern, an die Anwendung bildlicher Ausdrücke u. ä., worin die mannigfachsten Verschiedenheiten zwischen den Sprachen zutage treten. Das alles als Züge eines Weltbildes hinzustellen, ist jedoch völlig unbegründet.

Von seinem Standpunkt aus greift nun Sallwürk das bekannte Gouinsche System an, ohne doch infolge der Unklarheit seines Begriffs der „inneren Wortform" den Angriff wirkungsvoll durchführen zu können. Die bei Gouin vorherrschende Idee ist ja die, daß der Schüler alle menschlichen Verhältnisse und alle Gebiete des Wissens durchlaufen soll, indem er vom Allereinfachsten, z. B. dem Öffnen der Tür, bis zum Abstrakten vorschreitet. Der Schüler lernt „Serien" („logisch", d. h. praktisch, zusammenhängende Reihen von Sätzen) auswendig, von denen jede irgendein bestimmtes, in sich selbst natürlich abgeschlossenes Verhältnis behandelt. Dadurch sollen nun die sämtlichen Ausdrucksmittel der fremden Sprache nach und nach in Verbindung mit klaren und deutlichen Vorstellungen, die möglichst durch Handlungen des Schülers begleitet und unterstützt werden, angeeignet werden. — Dieses Verfahren ruht unzweifelhaft auf gewissen richtigen Grundgedanken, wenn es auch allen Forderungen eines durchgeführten Sprachunterrichts kaum gerecht wird. Es muß jedoch noch hinzugefügt werden, daß zu diesem System eine besondere Form grammatischen Unterrichts gehört, die einen hohen Grad der Anschaulichkeit anstrebt. — Sallwürks Einwände gegen das System laufen nun darauf hinaus, daß Gouin nicht verstanden haben sollte, daß die Welt der sprachlichen Anschauung sich in ganz anderer Weise bilde, als es nach Gouins Verfahren notwendig wäre. Es soll, um zur sprachlichen Anschauung zu gelangen, durchaus nicht genügen, daß wir uns die Umwelt vorstellen und die Dinge mit den Lauten der fremden

Sprache benennen. Die sprachliche Anschauung müsse organisch, nicht mechanisch ausgestaltet werden, indem die Sprache gleichzeitig mit den dahinterliegenden Begriffen hervorwachse. Dieser Einwand würde aber nur dann berechtigt sein, falls es möglich wäre, sich aller Vokabeln und Phrasen nebst dem Satzbau einer fremden Sprache anzueignen, ohne irgendwelches Verständnis der inneren Beziehungen der Worte, ihrer konkreten und abstrakten Bedeutungen und grammatischen Natur zu gewinnen. Dies ist aber ein ganz unfaßbarer Gedanke. Aber auch wenn wir an die allgemeine Begriffswelt der fremden Nation denken, die doch Sallwürk im letzten Grunde vorschwebt, müssen wir fragen: Welchen Weg gibt es denn überhaupt für den Sprachunterricht, den Schüler in diese fremde Welt der Begriffe einzuführen, als eben die Wörter und die Grammatik der Sprache selbst? Der Weg zur Sprache kann nicht über die Begriffe gehen, sondern das Umgekehrte muß notwendig der Fall sein. Es ist daher unbegreiflich, wie Sallwürk dem Sprachunterricht als erste Aufgabe die Ausbildung der sprachlichen Anschauung zuweisen kann. Denn was man nun auch darunter verstehen mag, so muß sie doch jedenfalls einen Höhepunkt der sprachlichen Ausbildung bezeichnen.

Was in dem bisher Angeführten als „sprachliche Anschauung“ bezeichnet wurde, ist wahrscheinlich dasselbe, was Sallwürk anderswo „Geist der Sprache“ nennt, wieder eins jener Worte, die in pädagogischen Abhandlungen spuken, ohne daß man klaren Bescheid darüber erhielte, was sie eigentlich besagen sollen. In dem angeführten Buche S. 56 heißt es so: „Das Bestreben des Unterrichts muß ja doch dahin gehen, daß der Geist der Sprache im Redenden lebendig werde.“ Kann „Geist der Sprache“ etwas anderes sein als Sprachrichtigkeit? Allerdings scheinen auch andere Autoren damit etwas mit der Form der Sprache nicht unmittelbar Zusammenhängendes bezeichnen zu wollen, das für sich angeeignet werden und die Richtigkeit des sprachlichen Ausdrucks günstig beeinflussen könne. Auch Thiergen[1]) bezeichnet „die Einführung in den Geist der Sprache“ als Hauptziel des Unterrichts im Gegensatz zu dem Grammatisieren und Übersetzen, ohne daß es jedoch versucht würde, klar zu machen, was denn eigentlich dieser „Geist“ ist.

---

1) Methodik des neuphilol. Unterrichts S. 104.

Bei B. Eggert finden wir die Frage über die innere Sprachform weit klarer behandelt, als bei Sallwürk. Aber auch er vermischt das speziell Sprachliche mit der ganzen Welt unserer Vorstellungen. Unser Vorstellungsleben wird nach Eggert durch unsere geistige und körperliche Organisation, umgebende Verhältnisse und Lebenserfahrungen bestimmt. Dadurch entsteht natürlich für bestimmte Kreise, die unter gleichen Verhältnissen leben, eine Übereinstimmung des Vorstellungslebens, die dem gegenseitigen sprachlichen Verständnis zugrunde liege. „Deshalb hat jedes Alter, jeder Stand, jede Lebensgemeinschaft eine gleiche Art des Denkens und des sprachlichen Ausdrucks, und jedes Volk hat seine Sprache, die von der eines anderen Volkes nicht nur durch besonderen Lautstand, besondere Wortformen und Satzfügungen sich unterscheidet, sondern einen dem betreffenden Volke eigenartigen Verlauf des Vorstellungslebens zum Ausdruck bringt, und deren Verständnis dem Fremden nicht durch eine Übersetzung von Wort zu Wort, von Satz zu Satz, sondern erst durch die Erfassung der Denkgewohnheiten jenes Volkes erschlossen wird. Diese Denkgewohnheiten eines Volkes hat man in Beziehung zu ihrem sprachlichen Ausdruck als Anschauungsformen der Sprache oder als innere Sprachform bezeichnet. In engerem Sinne hat auch innerhalb derselben Sprache jede Gemeinschaft gleichartiger Lebensverhältnisse, Anschauungen und Interessen, im engsten sogar jedes einzelne Individuum mit einer besonderen Art solcher Denkgewohnheiten eine eigene Form sprachlicher Anschauung.“ Hier ist offenbar von zwei wesentlich verschiedenen Dingen die Rede: der nationalen und individuellen Bestimmtheit in bezug auf den allgemeinen Verlauf des Vorstellungslebens und der besonderen Bestimmtheit, die auf der Aneignung gewisser sprachlicher Gewohnheiten beruht. Nur die letztere kann als innere Sprachform bezeichnet werden; denn sie verdankt nur dem Bestreben, den Gedanken sprachlichen Ausdruck zu verleihen, ihre Existenz. Aber die sonstigen Denkgewohnheiten einer Nation oder eines Individuums bestehen natürlich ohne jede Rücksicht auf die Art des Ausdrucks oder einen sprachlichen Ausdruck überhaupt. Legt man alle möglichen „Denkgewohnheiten“ in die Sprache hinein, hebt man deren Begriff ganz auf. Denn die Sprache ist ein Mittel zur Mitteilung und muß zwar eine gewisse Übereinstimmung in dem Bewußtsein der Individuen, die sich derselben bedienen,

voraussetzen, aber anderseits auch eine gewisse Verschiedenheit, denn sonst wäre sie überflüssig. — Wenn wir überhaupt von innerer Sprachform reden wollen, müssen wir zwischen dem Inhalt, der durch die Sprache ausgedrückt werden soll, und der Sprache selbst als Ausdrucksmittel unterscheiden, und wenn wir die Sprachformen verschiedener Sprachen vergleichen, müssen wir von den zwischen den betreffenden Nationen in bezug auf Begriffsbildung und Denkart bestehenden Unterschieden absehen und nur nach der Art der lediglich dem Ausdruck dienenden Vorstellungen fragen. Denken wir uns, es sei z. B. in irgendeinem Lande eine Maschine erfunden, die außerhalb des Landes unbekannt ist, so fehlt natürlich Begriff und Name dieser Erfindung anderen Nationen; es kann dieser Begriff nicht mit zu ihren „Denkgewohnheiten" gehören; aber das ist doch kein sprachlicher Unterschied. Oder vorausgesetzt, daß das französische Wort „mère" mit etwas anderen Vorstellungen und Gefühlen verknüpft ist, als das deutsche „Mutter", so würde ein Deutscher ein Gedicht, wo dies Wort vorkäme, natürlich nicht ganz in derselben Weise verstehen können, wie ein Franzose, bevor er mit dem realen Inhalt des Wortes „mère" völlig vertraut wäre. Aber solches beruht keineswegs auf einem sprachlichen Unterschied, sondern auf einem viel tieferen nationalen Gegensatz.

Wir finden also in Eggerts Auffassung des Begriffes der „inneren Sprachform" denselben Fehler, wie in seiner Behandlung des Satzes; es wird nicht zwischen der Sprache an sich und dem geistigen Inhalt, der ausgedrückt werden soll, unterschieden. Aber es muß zugegeben werden, daß diese von W. Humboldt erfundene Bezeichnung an sich verwirrend und irreführend ist. Denn der „inneren Sprachform" müßte notwendig eine „äußere" entsprechen; eine solche kann es aber nicht geben, wenn das Wort „Form" in einer und derselben Bedeutung verstanden werden soll. Denn was soll in der Sprache geformt werden? Ein Bewußtseinsinhalt. Ein solcher wird, damit er durch Laute verständlich bezeichnet werden kann, zunächst nach einem bestimmten Schema gedacht, indem die einzelnen Vorstellungen rein konventionell in gewisse Beziehungen zueinander gesetzt werden, sozusagen, mit grammatischen Rollen betraut werden — diese sei das Subjekt, jene das Objekt, eine dritte das Mittel usw. — so daß man dann tatsächlich von einer Form sprechen kann. In dieser Form gibt

der Gedankeninhalt sich nun nach außen hin in einer Reihe von Lauten Ausschlag; aber diese Laute können nicht als eine andere äußerliche Form des geistigen Inhalts bezeichnet werden; in bezug auf diesen sind sie nur dem Zweck der Mitteilung dienende Begleiterscheinungen. Will man hier von „Form" reden, kann dieser Begriff jedenfalls nur auf die Gestaltung der Lautverbindungen bezogen werden. Hierzu bildet die „innere Sprachform" keinen logischen Gegensatz; dieser besteht vielmehr nur zwischen der für den sprachlichen Ausdruck notwendigen Form des geistigen Inhalts und diesem Inhalt selbst. Wird aber der Gegensatz – und dazu verleitet allerdings das Wort „innere" – als eine solche zwischen etwas äußerlich Wahrnehmbarem und etwas nach innen Gekehrtem aufgefaßt, kann das nur zu unfruchtbarer Spekulation führen, und es läßt sich begreifen, daß man schließlich dazu kommt, das ganze geistige Wesen des Menschen im Gegensatz zu den speziell sprachlichen Erscheinungen als „innere Sprachform" zu bezeichnen.

Wundt, der richtig gesehen hat, daß die Laute keine äußere Sprachform als Gegensatz zu einer inneren konstituieren können, hat nun zwar versucht, den ersteren Begriff dadurch zu retten, daß er denselben sich aus allen den Faktoren zusammensetzen läßt, welche Wort- und Satzbildung in der Sprache darbieten. Als innere Sprachform bezeichnet er dann „die psychischen Motive, die diese äußere Sprachform als ihre Wirkung hervorbringen"[1]). Wir können das nicht anders auffassen, als daß Wundt unter innerer Sprachform die ganze geschichtlich bestimmte Begriffs- und Gefühlswelt einer Nation versteht. Aus dieser gehen ja selbstverständlich auch Wort- und Satzbildung hervor. Daß also in einer Sprache ein Dativ gebraucht wird, wo eine andere Sprache den Akkusativ hat, müßte demnach einen Unterschied der äußeren Sprachform darstellen; die verschiedene Denkweise aber, die das eine Volk zu dem Dativ, das andere zu dem Akkusativ führt, ist ein Ausschlag verschiedenartiger innerer Sprachformen. Hiermit ist der Humboldtsche Gedankengang offenbar ganz aufgegeben. Denn bei Humboldt ist die Lautform der äußere Gegensatz zu der inneren Sprachform, der intellektuellen Seite, in der die „Gesetze des Anschauens, Denkens und Fühlens", welche die Sprache beherrschen,

1) Die Sprache II S. 431 ff.

zum Ausdruck kommen.[1]) Bei der intellektuellen Seite muß Humboldt doch ohne Zweifel an die Syntax der Sprache gedacht haben, eben das, was Wundt als äußere Sprachform bezeichnet, indem er gleichzeitig die „innere“ noch weiter nach innen verlegt. Aber damit verlassen wir völlig das sprachliche Gebiet. Der Grund der sprachlichen Erscheinungen kann nicht als Sprachform bezeichnet werden, es sei denn, daß man alles geistige Leben überhaupt als Sprache bezeichnen wollte. Allerdings schließt Wundt „den Begriffsvorrat“, „den geistigen Stoff, der in der Sprache geformt wird“, von der inneren Sprachform aus. Aber wo sollen wir denn jene „psychischen Motive“ suchen? Statt „psychischer Motive“ sagt Wundt auch „den Komplex psychischer Zusammenhänge, die eigentümlichen Assoziations- und Apperzeptionsgesetze, die in dem Aufbau der Wortformen, in der Scheidung der Redeteile, der Gliederung des Satzes und der Ordnung der Satzglieder zur Erscheinung kommen“. Wir müssen doch wohl hierbei an die geschichtlich bestimmte geistige Organisation, die den Mitgliedern einer Nation gemeinsam ist und eben im Begriffsvorrat und in der Begriffsbildung zum Ausdruck kommt, denken. Es handelt sich also schließlich um dasselbe, was Eggert „nationale Denkgewohnheiten“ nennt. Wir können aber diese nur als Grund der Sprachform, nicht als Sprachform bezeichnen. Wenn Wundt nun aber ausdrücklich den Begriffsvorrat von der inneren Sprachform ausschließt und als den Stoff, der geformt wird, hinstellt, so will er doch damit natürlich sagen, daß die gesamten geistigen Eigentümlichkeiten einer Nation nicht als bloße Sprachform aufgefaßt werden dürfen. Und hiermit sind wir ja völlig einverstanden; nur bleibt dann überhaupt kein Platz für eine „innere Sprachform“ im Wundtschen Sinne übrig.

Die Sache scheint uns also einfach die zu sein. Der Unterschied zwischen den Sprachen beruht auf zwei Umständen: Einmal werden die Begriffe durch Laute oder sonstige äußerlich wahrnehmbare Zeichen übermittelt, die für jede Sprache andere sind. Zweitens wird jede auszudrückende Gesamtvorstellung vorher auf eine gewisse konventionelle Form gebracht, auf deren Grundlage die Mitteilungszeichen zur Anwendung gebracht werden; auch in bezug auf diese Formen zeigen die Sprachen große Unterschiede unter sich. Nun ist es ja

---

1) Die Sprache II S. 430.

selbstverständlich, daß die jedem Volke eigentümliche Art, den Gedanken zum Zwecke des sprachlichen Ausdrucks zu gestalten, mit zu den nationalen Denkgewohnheiten gehört. Es handelt sich aber doch nur um ein ganz spezielles Gebiet, und wenn auch vielleicht in irgendeinem bestimmten Punkte ein Zusammenhang mit nationaler Denkweise auf anderen Gebieten sich nachweisen läßt (z. B. im Gebrauch der verschiedenen Pronomina in Höflichkeitswendungen), so leistet doch die Sprachform an sich nur wenig zum Verständnis des nationalen Geistes. Dieses Verständnis erfordert das Eindringen in die Bedeutungsgrundlage der Wörter.

Eine klare Auffassung dieses Verhältnisses ist für den Pädagogen schon darum wichtig, damit die Erörterung der Unterrichtsfragen und die Kritik der Methoden nicht durch unverständliche Worte und Begriffe gestört werde. Denn solche genießen manchmal wegen ihrer Unverständlichkeit um so größeren Respekt; da niemand den Kampf mit ihnen aufzunehmen sich getraut, werden sie schließlich gar sakrosankt. Aber ferner ist auch die Erkenntnis an sich nicht ohne praktische Bedeutung, daß die Sprachform ein geistiges Sondergebiet bezeichnet, dem man zwar keine tiefere Bedeutung als Ausschlag des geistigen Lebens beimessen kann, das aber als Schlüssel zur Beherrschung der Sprache und dadurch zum Eindringen in das Geistesleben und die Denkart der betreffenden Nation von allergrößter Bedeutung ist. Es ist dies ein Gebiet, das eine ganz besondere Pflege erfordert und in keiner Weise zugunsten höherer Aufgaben umgangen werden darf; es läßt sich nicht durch Einführung in irgendeinen „Geist“ ersetzen, sondern nur durch mühsame Arbeit mit vielen Einzelheiten erobern, bildet dann aber auch die Propyläen zum eigentlichen Heiligtum der Sprache.

c) Statt „innerer Sprachform“ möchten wir nach dem obigen lieber ein ganz anderes Wort wählen, z. B. „Ausdrucksgestaltung“, worunter wir also die nationalen Gewohnheiten in bezug auf die sprachliche Ausgestaltung des Gedankens verstehen werden. Auf die Bezeichnung kommt es jedoch nicht so sehr an; wir wollen aber die Sache selbst noch etwas näher betrachten. — Es ist klar, daß keine Sprache einen Kreis von Vorstellungen, die den Gebrauch der Lautbezeichnungen regulieren, entbehren kann. Das einfache sukzessive Aufzählen der in einer Totalanschauung auftretenden Momente (die erste

kindliche Ausdrucksweise) würde nur zu einem mangelhaften gegenseitigen Verständnis führen können. Der sprachliche Ausdruck muß daher im Zuhörer einen besonderen Kreis von Vorstellungen erwecken, mittels deren die Beziehungen der mitgeteilten Bewußtseinsmomente unter sich klar gemacht werden. Wir können das als eine Anschauungsform bezeichnen. Diese Form geht zwar aus dem jeweils auszudrückenden Bewußtseinszustand hervor; dies geschieht aber nicht kraft einer inneren Notwendigkeit, sondern nur als Folge eines konventionellen angewohnten Verfahrens; und die Formen können daher für verschiedene Sprachen verschieden sein. Die Anschauungsform vermittelt uns nun zwar auch kein unmittelbares Verständnis der Beziehungen zwischen den durch die Worte erregten Vorstellungen; sie begrenzt aber die Möglichkeiten dieser Beziehungen derart, daß das Verständnis des dargestellten Verhältnisses sich nun ohne Schwierigkeit aus der Natur der erregten Vorstellungen selbst ergibt. Vollkommen unangreifbar wird aber kein sprachlicher Ausdruck sein; es gehört immer ein bischen guter Wille zum Verstehen. – Keine wirkliche Sprache kann nun dieses Mittelglieds zwischen dem Gedanken und den Worten entbehren, auch nicht Esperanto und die übrigen Kunstsprachen. Daß Sallwürk dies für die letzteren behauptet, zeigt vielleicht am deutlichsten, wie unrichtig er die ganze Frage aufgefaßt hat. Die Kunstsprachen entnehmen aber die Formen der Ausdrucksgestaltung, wie auch ihren Wortschatz, aus den natürlichen Sprachen. Allerdings wird dieser Punkt meistens übersehen, was die populäre Begeisterung für diese Sprachen und den Glauben an ihre Leichtigkeit erklärt. Die Hauptschwierigkeit bei der Erlernung einer neuen Sprache liegt indessen in der Aneignung ihrer Ausdrucksgestaltung. Und wenn eine solche erst für die Kunstsprache festgestellt ist – was notwendig sein wird, insofern sie dieselben Aufgaben wie die natürlichen Sprachen lösen soll – so wird die Schwierigkeit der Aneignung einer solchen Sprache genau die gleiche wie bei allen anderen sein.[1]) Wir haben es also hier mit einer praktisch außerordent-

---

1) Die europäischen Sprachen, die sich aus einer Wurzel, unter gemeinsamen Einflüssen und in gegenseitiger Verbindung entwickelt haben, stimmen in so vielen Punkten überein, daß sie schon so eine Art Esperanto bilden. Bei fernerstehenden Sprachen zeigen sich aber Abweichungen in Grammatik und Redewendungen, über die man sich nicht so leicht hinweg-

lich wichtigen Seite der Sprache zu tun; von einem Abbild oder überhaupt von einem geistigen Besitztum von hervorragendem Werte ist keine Rede. Hat also eine Sprache zwei Wendungen, die genau denselben Gedanken ausdrücken, z. B. „dono puero placentam“ und „dono puerum placenta“, so darf man dies nicht als Zeugnis von dem Kampf zweier Weltanschauungen auffassen, sondern als zwei verschiedene Weisen, in welchen ein und derselbe Gedanke sich vom sprachlichen Gesichtspunkt aus gestalten läßt.

Hiermit stimmt die Auffassung der „inneren Sprachform“, die wir bei W. D. Whitney finden, wo sie als „the shape and cast of thought as fitted to a certain body of expression“ definiert wird. Und es heißt ferner: „It amounts simply to this, that the mind, which was capable of doing otherwise has been led to view things in this particular way, to group them in a certain manner, to contemplate them consciously in these and those relations“.[1])

d) Es wird hier auf das für den Sprachunterricht wichtigste Moment, die Willkürlichkeit der Ausdrucksgestaltung hingewiesen. Jeder Bewußtseinszustand, der ausgedrückt werden soll, enthält eine Unendlichkeit von Elementen. Von diesen muß zunächst eine passende Anzahl zur Bezeichnung ausgewählt werden; dann müssen den in solcher Weise bevorzugten Vorstellungen gewisse Eigenschaf-

---

setzen kann. Wenn bei den Chinesen „den Wohlgeruch stehlen“ eine Bezeichnung unerlaubter Liebe ist, so wird dies durch eine wörtliche Übertragung mittels gemeinsamer Wörter den Europäern ebenso unverständlich sein, wie die bei uns übliche, einigermaßen gleichbedeutende Wendung „fremde Götter verehren“ es den Chinesen sein müßte. Wie soll ein Esperantist wissen, daß die Nachricht aus China, N. N. sei mit der Seide des Tages bedeckt, besagen soll, daß der Betreffende ein berühmter Mann ist, oder daß die Wendung „P. P. habe die Wolken bestiegen“ die Erlangung eines wissenschaftlichen Grades bezeichnet? Diese Beispiele sind dem Hoa Tsin Ki, der Geschichte von dem geblümten Briefpapier, entnommen. Dieser chinesische Roman (aus der Originalsprache ins Niederländische durch Dr. G. Schlegel, aus dem Niederländischen ins Dänische von Viggo Schmidt, Kopenhagen, übertragen) enthält einen Reichtum ähnlicher Wendungen, obwohl wahrscheinlich nur besonders poetisch oder drollig klingende Ausdrücke in der Übersetzung wörtlich beibehalten sind, da eine Durchführung der chinesischen Ausdrucksweise den Kommentar ebenso umfangreich wie den Text gemacht hätte.

1) The life and growth of language S. 22.

ten beigelegt werden, die den realen Verhältnissen zuweilen entsprechen mögen, aber manchmal doch nur in lockerer Beziehung zu denselben stehen, wodurch sie als handelnd, behandelt, empfangend, besitzend, einem bestimmten Geschlecht, einer bestimmten Zeit angehörig usw. angeschaut werden. Sagen wir z. B.: „Der Jäger versetzte dem Wilddieb einen Stoß", so enthält natürlich die dabei zugrundeliegende Situation viele andere Vorstellungen als eben die sieben, die hier benannt sind. Vier von denselben (Jäger, versetzte, Wilddieb und Stoß) bilden nun aber Hauptmomente, die aus praktischen Gründen hervorgehoben werden. Die drei Artikel aber fallen unter die sprachliche Willkür; denn sie könnten in einer anderen Sprache entbehrt werden. Daß wir uns das Verhältnis zwischen dem Jäger und dem Wilddieb als das zwischen einem Geber und Empfänger veranschaulichen sollen, beruht ebenfalls auf sprachlicher Willkür. Um das zu erreichen, fordert aber die Sprachform ferner, daß wir uns den Begriff des Stoßens in der Form eines greifbaren Gegenstandes denken sollen, damit etwas empfangen werden kann. Wir beugen uns aber gehorsam diesen Forderungen und denken uns die Sache, wie die Sprachform es will, wenn das auch nur dunkel zum Bewußtsein kommt, weil wir sofort auf Grund der sprachlichen Anschauung zur realen übergehen, wobei denn jene zurücktritt. In dem angeführten Beispiel ist die Zeitvorstellung durch kein besonderes Wort, sondern nur durch die Endung bezeichnet. Auch das beruht auf sprachlicher Willkür, sowie auch die Unbestimmtheit der Zeitangabe, im Vergleich mit den Gewohnheiten anderer Sprachen, z. B. dem Französischen, die in dieser Beziehung über mehr Mittel verfügen. In der Hervorhebung oder dem Außerachtlassen kleiner Nebenumstände hat die nationale Sprachwillkür überhaupt ein reiches Feld. Steht man z. B. aufrecht, muß man natürlich immer irgendeiner Himmelsgegend zugekehrt sein; in den meisten Fällen aber, wo die stehende Stellung erwähnt wird, ist dieses Moment gleichgültig und wird nicht bezeichnet. In der Sprache der Feuerländer soll es aber immer notwendig sein, die betreffende Himmelsgegend anzudeuten[1]). Dasjenige Moment der Zeitbezeichnung, die im Französischen durch den Gegensatz zwischen l'imparfait und le passé défini zu seinem Rechte kommt,

1) H. Sweet, The practical study S. 60.

wird im Deutschen wie im Dänischen manchmal vernachlässigt. Im Deutschen muß man sich bei jedem Substantiv darüber Rechenschaft geben, ob es männlich, weiblich oder sächlich ist. Die sprachliche Anschauung führt hier ein Moment ein, das in der überwiegenden Mehrheit der Fälle keine Wurzel in der Wirklichkeit hat, und in manch anderer Sprache daher unberücksichtigt bleibt. Das oben angeführte Beispiel mit dem Verbum „dono" zeigt, wie es sogar innerhalb einer und derselben Sprache in gewissen Fällen möglich ist, zwei vollkommen verschiedene Anschauungsformen auf denselben Inhalt und dieselben Wörter anzuwenden. Denn die sprachliche Anschauungsform will uns keine bestimmte Auffassung des realen Bewußtseinsinhalts aufzwingen, sondern nur die Möglichkeiten so weit abgrenzen, daß wir den realen Zusammenhang ohne Mühe wieder herzustellen vermögen.

Die Anschauungsformen beruhen somit für jede Sprache auf einer Wahl zwischen unendlich vielen Möglichkeiten. Glücklicherweise ist diese Wahl zum Teil durch die Verwandtschaft und nachbarliche Berührung der Sprachen bestimmt und begrenzt. Man muß froh sein, daß der Purismus sich meistens nur auf die Wörter erstreckt und das Gebiet der sprachlichen Anschauung übersieht; denn man hat wahrlich keinen Grund zu wünschen, daß die Sprachgrenzen auch in diesem Punkte verschärft würden.

Das Wort „Wahl" ist natürlich hier rein bildlich zu verstehen. Der Sprachgebrauch ist blind und folgt keinen rationellen Prinzipien, sondern läßt sich von zufällig wirkenden Ursachen beeinflussen. Unter diesen muß die Neigung hervorgehoben werden, mehrere ursprünglich selbständige Einzelworte zu akustischen Einheiten zu verschmelzen, wodurch das Verhältnis zwischen Laut, sprachlicher Anschauung und Bedeutung verschoben wird. Es können dadurch Verbindungen entstehen, die zu neuen Anschauungsformen Veranlassung geben mögen. (Vgl. II A, 2a u. b.) Aber von einer mit logischer Notwendigkeit aus Vernunftprinzipien entspringenden Einheit der einer Sprache angehörenden Anschauungsformen kann keine Rede sein. Es existiert von diesem Gesichtspunkt aus kein „Geist der Sprache" oder „Sprachgefühl".

In den Einzelheiten betrifft die Wahl des Sprachgebrauchs folgende Verhältnisse: 1. Was von dem realen Bewußtseinsinhalt über-

haupt bezeichnet werden soll, d. h. welche Begriffe durch Wort, Flexionsendung oder sonstige sprachliche Mittel eine Sonderbezeichnung haben sollen; 2. unter welche sprachliche (grammatische) Begriffe die zu bezeichnenden Momente hingeführt werden sollen; 3. durch welche Mittel die grammatischen Begriffe zum Ausdruck gebracht werden sollen, durch selbständige Wörter, Präfixe, Suffixe, Wortstellung oder Betonung; 4. die Ordnung der Satzglieder; 5. aus welchen konkreten Verhältnissen die Bezeichnungen abstrakter Begriffe entnommen werden sollen.

Zu Punkt 3 ist folgendes zu bemerken. Ebensowenig wie es notwendig oder überhaupt möglich ist, daß sämtliche Momente des realen Inhalts einer Totalanschauung eine lautliche Bezeichnung erhalten, ebensowenig ist dies absolut notwendig für die grammatischen Begriffe, die auf den realen Inhalt angewendet werden. Es lassen sich z. B. Fälle denken, wo man im Dänischen durch kein äußeres Mittel (auch durch die Betonung nicht) das Vorhandensein einer Dativvorstellung nachweisen kann, die dem Gedanken dennoch vorschwebt. Das Wort „sich" vertritt im Deutschen sowohl den Dativ als den Akkusativ. Der Dativ und der Ablativ fallen auf Latein der Form nach meistens zusammen usw. Anderseits finden sich häufig Flexionsformen, denen keine Begriffsmodifikationen mehr entsprechen. — Zu Punkt 5 muß bemerkt werden, daß manches Abstraktum eine durchaus selbständige Bezeichnung hat, das ohne bewußte Berührung mit einem ursprünglichen Konkretum ist, mag ein solches auch noch daneben bestehen (z. B. Zweck). Ferner ist die Bildung vieler stehenden Redewendungen allerdings ursprünglich bestimmten Anschauungsformen zu verdanken. Bei vielen sind aber diese, wenn ihre frühere Existenz auch der unmittelbaren Betrachtung einleuchtet, dennoch zugunsten rein akustisch-motorischer Assoziationen verschwunden. Sie können deshalb nur geschichtlich dem Gebiet der Ausdrucksgestaltung zugezählt werden, wenn es auch vom Standpunkt des Unterrichts praktisch sein mag, sie als lebende Anschauungsformen zu betrachten. (Vgl. II A, 2 a.)[1]

---

1) Eine eingehende Erörterung der Unterschiede der „inneren Sprachform" findet sich bei Whitney, The life and growth of language. Siehe ferner: O. Jespersen, Fremskridt i Sproget. Beispiele sind auch von Sallwürk und Ganzmann in ihren hier erwähnten Arbeiten gegeben.

2. a) Für die populäre Auffassung hat der Sprachunterricht zwei Seiten. Man soll Grammatik lernen, und man soll die Bedeutung der Wörter lernen. Wenn heutzutage Schüler sich manchmal mit der Bemerkung zum Unterricht melden, daß es ihnen nicht um die Kenntnis der Grammatik, sondern nur um den praktischen Gebrauch der Sprache zu tun sei, so könnte es allerdings scheinen, als wäre jene Auffassung abhanden gekommen. Doch läßt der Betreffende sich natürlich eher von einer dunkeln Vorstellung von den Mängeln der grammatischen Lehrbücher und der praktischen Überflüssigkeit gewisser grammatischer Einzelheiten leiten, als von einem klaren Begriff von dem Verhältnis zwischen der Grammatik und den übrigen Seiten der Sprache. Der Ansturm gegen die „Grammatik" kann außerhalb der fachlichen Kreise natürlich leicht zu Mißverständnissen führen. Der Kampf dreht sich ja in Wirklichkeit nur um die zweckmäßigste Weise, den Schülern die Grammatik beizubringen. Nach M. Walter ist im Grunde der ganze Sprachunterricht vom Anfang bis zum Ende auch ein grammatischer Unterricht, wenn auch gerade Walter gleichzeitig die Arbeit mit dem Sammeln eines Wortschatzes dringend befürwortet. Das Studium der Grammatik und das Studium der Wortbedeutung sind indessen nicht zwei absolut verschiedene Dinge. In beiden Fällen handelt es sich darum, gewisse Laute mit gewissen Begriffen zu verbinden. Der Unterschied liegt darin, daß bei der Aneignung des Wortschatzes die Laute mit Vorstellungen von allgemeinem Interesse, die zusammen unsere ganze Welt umfassen, verbunden werden. Bei der Aneignung der Grammatik handelt es sich um eine Reihe von Vorstellungen von sekundärer Bedeutung und willkürlicher Natur, die sprachlichen Hilfsvorstellungen, die an sich kein Interesse darbieten und deren Notwendigkeit unmittelbar nicht gefühlt wird, eben weil sie die ganze Sprache durchdringen. Auch haben sie nur Bedeutung für die notdürftige Auffassung des Zusammenhangs und teilen uns nichts Neues mit. Das Wortstudium aber führt uns dagegen in ein Gebiet hinein, das mit einigem Recht als „Geist der Sprache" bezeichnet werden könnte, d. h. die gemeinsamen Züge des nationalen Geistes, so weit sie in der Ausgestaltung der Begriffe unmittelbar zutage treten.

Was wir gewöhnlich Grammatik nennen, entspricht einem Teil der sprachlichen Anschauungsformen, und zwar demjenigen Teil, der sich durch Paradigmen und Regeln darstellen läßt. Hierher gehört aber

nicht das schwierige Gebiet der Redewendungen und der Bezeichnung abstrakter Verhältnisse mittels konkreter Ausdrücke; auch lehrt die Grammatik nichts darüber, welche realen Momente eines Bewußtseinszustandes überhaupt bezeichnet werden müssen. Es finden sich in jeder Sprache Wörter von sehr umfassender Bedeutung, die in einer anderen nur durch den jeweiligen Umständen entsprechende Sonderausdrücke ersetzt werden können. Schlägt man z. B. das äußerst gewöhnlich vorkommende dänische Wort „flytte" im dänisch-deutschen Wörterbuch nach, findet man folgendes: „von einem Ort zum anderen bewegen, transportieren, rücken, wegschaffen, fortbringen, wegrücken, umpflanzen, wegnehmen, umziehen, ziehen"[1]), und hiermit sind keineswegs alle möglichen oder erforderlichen Übersetzungen angegeben. Dies alles fällt unter das Studium des Wortschatzes. Aber es handelt sich keineswegs um ein bloßes Vokabellernen, sondern um die begriffliche Gestaltung des Ausdrucks. Es ist dies ein äußerst wichtiges Gebiet, wo die Lehrbücher fast vollständig versagen, und der Lehrer auch manchmal nichts Rechtes zu tun weiß.

Da somit die Frage über die „innere Sprachform" sowohl für den grammatischen Unterricht als für das Studium des Wortschatzes von Wichtigkeit ist, wollen wir im Anschluß an das oben Dargestellte erst noch einige Betrachtungen allgemeinerer Bedeutung machen, ehe wir auf die speziellen Fragen der Grammatik und der Wortbedeutung näher eingehen. Diese Betrachtungen beziehen sich auf das innerhalb des Bewußtseins stattfindende Verhältnis zwischen der Muttersprache und den neu anzulernenden Fremdsprachen.

b) Wir können das, worum es sich handelt, nicht besser und deutlicher ausdrücken, als Withney es tut in seinem oben angeführten Werk. Nachdem Withney die durchgreifende Bedeutung der Sprache als Werkzeug des Gedankens dargestellt hat, fährt er in folgender Weise fort: „In respect to this general training and equipment of the mind for work, the first acquisition of a language does for the individual what can never be repeated later. When we first take hold of an additional language, we cannot help translating its signs into those we already know; the peculiarities of its 'inner form', the non-identity and incommensurability of its shaped and grouped ideas with

---

1) J. Kaper, Dansk-Norsk-Tysk Ordbog.

those of our native speech, escape our notice. As we gain familiarity with it, as our conceptions adapt themselves to its frame work and operate directly through it, we come to see that our thoughts are cast by it into new shapes, that its phraseology is its own an inconvertible. Perhaps it is here that we get our most distinct hint of the element of constraint in language-learning."

Dies heißt also, daß wir von Anfang an gezwungen sind, die Elemente der fremden Sprache auf der Grundlage der Muttersprache aufzufassen. Wir können uns von vornherein die Möglichkeit keiner anderen Sprachform vorstellen als derjenigen, mit welcher wir selbst aufgewachsen und verwachsen sind. Diese Form, die ein mechanisch wirkendes Werkzeug unseres Denkens ist, und die wir nicht unmittelbar von dem realen Inhalt des Bewußtseins zu trennen vermögen, muß uns notwendig als etwas Allgemeingültiges erscheinen. Auf einer gewissen Kulturstufe betrachtet deshalb ganz natürlich jedes Volk die Sprachen anderer Nationen mit Geringschätzung. Und in dem Augenblick, wo man die Grammatik der verschiedenen europäischen Sprachen zu studieren begann, war man geneigt, diese sämtlich mit dem Maßstab der lateinischen Grammatik zu messen, weil man in dieser die Idealisierung der eigenen Sprachform zu finden glaubte, an deren objektiver Notwendigkeit man in der Hauptsache nicht zweifeln konnte, wenn sie auch in Einzelheiten Mängel aufweisen mochte. Noch in den Anfängen der modernen Sprachwissenschaft war der Glaube an eine Idealgrammatik vorherrschend. So findet z. B. Wundt einen Hauptfehler in Humboldts Behandlung des Begriffs der „inneren Sprachform" darin, daß seine Auffassung auf der Vorstellung von einer Idealsprache ruht.[1]) Die Untersuchung der Sprachen fernerstehender Völker hat es zwar unmöglich gemacht, eine derartige wissenschaftlich begründete Vorstellung aufrechtzuerhalten in dem Sinne, daß gewisse Sprachformen unbedingt höher als andere stehen sollten[2]); aber die psychologische Basis dieser Vorstellung, die Schwierigkeit, sich von der nationalen Sprachform loszureißen, bleibt

1) Die Sprache II S. 430–431.

2) wobei ein Fortschritt in der Sprachentwicklung und eine gewisse Rangordnung der Sprachen natürlich nicht geleugnet wird. Nur ist keine Sprache durch ihre Form an sich von der Erreichung eines höheren Ranges ausgeschlossen.

für jeden einzelnen dieselbe; und bei vielen, die dann und wann Betrachtungen über die Sprache anstellen, ohne Einsicht in deren Wesen zu besitzen, lebt die Überzeugung von der Existenz idealer Sprachformen noch immer im besten Wohlergehen. Für die meisten Gebildeten steht es von vornherein fest, daß die Sprache, die sie sich einmal angeeignet haben, mit logischer Notwendigkeit die Normalsprache bildet, wenn auch diese oder jene Einzelheit sich auf Grund grammatischer Theorien diskutieren lasse. Daher schreibt sich denn die selbstzufriedene Geringschätzung dialektischer Formen und Wendungen, deren Gebrauch als Zeichen mangelhafter Intelligenz betrachtet wird.

Die Festigkeit der nationalen Sprachform bietet dem fremdsprachlichen Unterricht die schwersten Probleme. Denn die verschiedene Benennung derselben Dinge ist im Grunde gar nicht so schwierig zu erlernen. Alles was auf unmittelbarer Assoziation zwischen Laut und Begriff oder zwischen den Lauten selbst beruht, läßt sich ohne sonderliche Mühe und Intelligenz durch bloße Nachahmung und Wiederholung aneignen. Daß die Dinge schon ihre Namen haben, erleichtert wohl sogar die Erlernung neuer Bezeichnungen. Aber überall, wo eine verschiedene Ausdrucksgestaltung uns in der neuen Sprache entgegentritt, ist eine Wirksamkeit höherer Art erforderlich, um uns von dem Einfluß der muttersprachlichen Satzkonstruktionen und Redewendungen frei zu machen. Selbst derjenige, der durch Studium und praktische Übung in eine fremde Sprache tiefer eingedrungen ist, wird immer wieder Gelegenheit haben, Invasionsversuche des nationalen Sprachgefühls zu konstatieren. Dies gilt sogar, wenn die Vertrautheit mit der fremden Sprache so groß ist, daß die Anschauungsformen derselben sich ab und zu revanchieren und in der Muttersprache auftauchen. Die hierin liegende Schwierigkeit ist offenbar am größten, wenn die betreffenden Sprachen sich nahestehen. Ein hoher Grad der Übereinstimmung zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache erleichtert allerdings sehr die ersten Schritte zur Aneignung; aber die vollkommene Beherrschung wird ohne Zweifel erschwert.[1]) Das Bewußtsein davon, was der einen oder der anderen Sprache gehört, kann momentan ganz verschwinden, so, wenn z. B. ein Däne

1) So auch H. Sweet, The practical study S. 56.

einen Deutschen fragt: „Kann man auch auf deutsch sagen: 'Er ist nicht auf den Kopf gefallen'", um zu bezeichnen, daß jemand einen offenen Kopf hat. Der Ausdruck existiert aber gar nicht im Dänischen. – Die Schwierigkeit zeigt sich übrigens nicht nur in der Bildung von Autoglottismen, die auf einer vorgeschritteneren Stufe doch manchmal als solche erkannt und mit idiomatischen Ausdrücken ersetzt werden, ehe sie noch ausgesprochen worden sind; sondern es tritt auch leicht ein Stocken des Redestroms ein, weil die Satzkonstruktion falsch angelegt ist und nicht vollendet werden kann, oder weil wir in solchen Fällen, wo unsere eigene Sprachform sich mit einem allgemeineren Ausdruck (z. B. das oben angeführte „flytte") begnügt, während die fremde Sprache einen speziellen erfordert, nach einem allgemeinen Ausdruck suchen, den es überhaupt nicht gibt.

c) Die Erkenntnis dieser Schwierigkeiten hat bei vielen Vorkämpfern eines verbesserten Sprachunterrichts zu einer Art Vogel-Strauß-Politik geführt, indem sie die völlige Entfernung der Muttersprache aus dem fremdsprachlichen Unterricht fordern. Die Muttersprache wird ausschließlich als Hindernis für die Aneignung der Fremdsprache betrachtet. Solange die Schüler daher mit dieser beschäftigt sind, soll es verhütet werden, daß die angewohnten sprachlichen Anschauungsformen in ihrem Bewußtsein auftauchen. Hieraus folgt die Verwerfung der Hin- und Herübersetzung: „Pour apprendre une nouvelle langue, il faut commencer par oublier sa langue maternelle." [1])

So sagt M. Chr. Schweitzer mit Bréal, nachdem er erklärt hat, daß die Fehler, welche die Ausländer im Französischen machen, aus dem Übersetzen stammen. Weil sie beim Sprechen übersetzen, sagen sie: „je viendrai de nouveau" statt: „je reviendrai"; „je ne suis pas content avec vous" statt: „je ne suis pas content de vous." Das sind ja wirklich auch Übersetzungen. Aber in welchem Sinne? Denkt der Ausländer, der einen derartigen Fehler macht, den Satz erst in der eigenen Sprache, bevor derselbe auf Französisch gesprochen wird? Nein, wir machen ja alle gelegentlich solche Fehler, und wissen sehr gut, wie es sich damit verhält. Man gebraucht die fremden Vokabeln ganz unmittelbar, aber aus der eigenen sprachlichen Anschauung her-

---

1) M. Chr. Schweitzer, Méthodologie des langues vivantes S. 8.

aus und spricht also etwa Deutsch mit französischen Vokabeln. Und dabei kann jeder bewußte Gedanke an die Muttersprache fern sein.

Hier tritt schon der Irrtum zutage, der in der Forderung liegt, man solle die Muttersprache vergessen. Die Forderung an sich ist durchaus folgerichtig; sie müßte aber auch im vollsten Sinne des Wortes konsequent durchgeführt werden, falls sie ihren Zweck erreichen sollte. Das ist aber eine Unmöglichkeit. „Vergessen" kann hier doch nur heißen, bewußt zurückhalten; das läßt sich aber nicht tun mit einem Kreis von Vorstellungen, über dessen Umfang man selbst nichts ahnt. Man kann die Wörter der Muttersprache aus dem Bewußtsein ausschalten, weil sie wegen ihres Lautcharakters unmittelbar als muttersprachliche erkennbar sind. Das kann man bis zu dem Grade tun, daß, wenn wir uns auf eine Vokabel der Fremdsprache, die wir reden wollen, nicht besinnen können, uns dann Wörter irgendeiner anderen Fremdsprache einfallen, nur nicht die der Muttersprache. Bei der Ausdrucksgestaltung ist das aber nicht ohne weiteres möglich. Wir müssen sie erst als etwas für die Muttersprache Besonderes kennen lernen. Wenn daher Schweitzer und andere aus dem angeführten Gedankengang heraus auf der Verwerfung der Übersetzung als Unterrichtsmittel bestehen, so ist diese Folgerung so unrichtig, daß man den direkten Gegensatz behaupten muß: *Nur durch Übersetzung gelangt man dazu, den Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache möglichst aufzuheben.*

d) Damit die Frage der *Übersetzung* — sowohl von dem hier vorliegenden Gesichtspunkt aus, als auch sonst — ohne gegenseitige Mißverständnisse erörtert werden kann, wollen wir zunächst einmal festzustellen versuchen, was denn das Übersetzen eigentlich ist, was dabei geschieht. Bisweilen wird die Natur des Übersetzens offenbar dahin aufgefaßt, als beruhe es auf der akustischen Assoziation zwischen den Vokabeln der Muttersprache und denjenigen der Fremdsprache. Schweitzer schreibt folgendes, indem vorausgesetzt ist, daß ein französischer Schüler das Wort „Apfel" lernen soll: „Si je procède, comme dans l'apprentisage naturel, par la voie de l'intuition immédiate de l'objet, il est clair que nous obtiendrons une équation simple: Apfel = ○.[1]) Si, au contraire, je recours à la traduction, si

1) Der Leser möge diesen Kreis als das Bild eines Apfels betrachten.

je dis: le mot 'Apfel' signifie en français 'pomme', l'opération se compliquera d'une équation nouvelle: au lieu d'une équation à deux termes, nous aurons l'équation à trois termes suivante: Apfel = pomme = ◯; au lieu d'une opération intellectuelle, nous en aurons deux. – Des deux procédés que nous venons de comparer, c'est donc la traduction qui est la voie la plus longue."

Die Wegstrecke, um die es sich handelt, braucht man jedoch nicht so sehr zu fürchten. Der Laut „pomme" ist ebensogut eine Eigenschaft des Apfels, wie die Farbe, die Form, der Geruch und der Geschmack, die doch beim Unterricht selten in ihrem ganzen Umfange vorliegen können. Auch wenn man ein Bild des Apfels zur Einübung gebraucht, so wird doch ein Teil dieser Eigenschaften nur in der Phantasie da sein. Ließe man den Schüler einen Apfel essen, jedesmal wenn das Wort „Apfel" vorkäme, würde man gewiß die festeste Assoziation zwischen dem Ding und dem Namen erzielen. Sonst kann aber das Wort ungefähr denselben Dienst leisten, wie das Bild. Aber dazu kommt noch, daß es eine ganz willkürliche Annahme ist, daß die künftige Verbindung zwischen dem Ding und dem fremden Worte durchaus über das muttersprachliche Wort stattfinden müsse, insofern dies zur Hervorrufung der Vorstellung von demjenigen Dinge gebraucht worden ist, dessen fremder Name erlernt werden soll. Dies müßte dann in dem gegebenen Beispiel folgendermaßen vor sich gehen: das Wort „Apfel" ruft durch eine rein akustische Assoziation den Laut „pomme" und nur den Laut hervor; dieser erregt dann wiederum den Begriff des Apfels. Und umgekehrt, wollte der Franzose das Wort „Apfel" gebrauchen, müßte er zunächst seine Aufmerksamkeit auf den Laut „pomme" konzentrieren; dieser würde dann auf „Apfel" führen. Ganz abgesehen davon, ob nun diese Operation an sich beträchtlich länger ist, als die direkte Verbindung zwischen Vorstellung und Wort, so können wir nicht zugeben, daß sie überhaupt eine notwendige Folge der Erlernung des Wortes durch Übersetzung wäre. Denn die Schüler wissen ja sehr gut, wenn „Apfel" = „pomme" gesagt wird, daß sie dabei nicht an den Laut „pomme", sondern an die dazugehörige Vorstellung denken sollen, und daß das Wort „pomme" nur dazu dienen soll, diese Vorstellung in ihnen wachzurufen. Man könnte sich ja ein Kinderspiel denken, das darin bestände, sinnlose Lautverbindungen zu behalten, so daß, wenn einer die erste

Hälfte einer solchen Verbindung genannt hätte, ein anderer die zweite Hälfte hinzufügen müßte. A. sagt z. B. „Hutzli“, dann soll B. antworten: „Putzli.“ Aber so fassen doch die Schüler das Vokabellernen nicht auf. Und im täglichen Leben kommen ja auch manchmal analoge Fälle vor, wo eine Person oder ein Ding einen neuen Namen bekommt, ohne daß der Weg zum neuen über den alten geht. Ein Schüler heißt z. B. Müller. Nun frage ich eines Tages nach seinem vollen Namen. „Karl Müller“ ist die Antwort. Wenn ich ihn nun künftighin Karl nennen will, denke ich doch nicht erst: Müller! also Karl Müller – Karl! sondern spreche den Namen direkt aus.

Indessen gibt es Fälle, wo es ganz natürlich und auch vorteilhaft ist, daß die Verbindung zunächst zwischen dem neuen und dem alten Laut stattfindet, wo nämlich eine Ähnlichkeit zwischen ihnen vorliegt. Schon in dem Beispiel mit dem Apfel wäre es vielleicht eine Gedächtnisstütze, wenn der Schüler sich merkte, daß beide Vokabeln ein p enthalten; dann hätte er jedenfalls eine Eigenschaft des Begriffes „pomme“, die an den Namen Apfel direkt erinnerte. Wieviel die bloße Berührungsassoziation zwischen zwei Namen bedeutet, ist zweifelhaft.[1]) Aber die Ähnlichkeitsassoziationen spielen selbstverständlich eine gewisse Rolle. Soll ein Däne das deutsche Wort „Mann“ erlernen, wird er es wahrscheinlich sofort behalten wegen der großen Übereinstimmung mit dem dänischen „Mand“. So auch bei „Haus“ = „Hus“ usw.

Wir können aber nicht glauben, daß die Übersetzung im allgemeinen auf rein akustischen Assoziationen beruht, oder daß solche für die durch Übersetzung gewonnene Sprachbeherrschung in größerem Umfange maßgebend werden. Wir können nur das zugeben, daß sie manchmal eine Hilfe gewähren. Eine ganz andere Sache ist es aber, daß das Übersetzen ohne Zweifel im Laufe der Zeit akustische Verbindungen zwischen den Wörtern der Muttersprache und denen der Fremdsprache zustande bringt und befestigt. Denn wenn ich oftmals zwei Lautverbindungen unter dem Einfluß eines Begriffes aufeinanderfolgen höre, werden sie schließlich eine mehr oder weniger feste akustische Einheit bilden. Das geschieht fortwährend in der eigenen Sprache. Wenn ich immer „Regen“ + „Schirm“ höre, wenn von einer

---

1) Siehe jedoch hierzu III A, 2.

gewissen Vorrichtung zum Schutz gegen die Unbill der Witterung die Rede ist, werden diese beiden Lautverbindungen schließlich zur akustischen Einheit. So auch mit „Apfel" und „pomme", wenn auch in weit geringerem Maße. Die fortwährende Forderung des Übersetzens mag nun ferner zu einer gewissen Neigung führen, diese Assoziationen immer zur Geltung zu bringen. Darin ist aber nichts Schlimmes; denn es handelt sich doch ja nur um eine besondere Fertigkeit, deren Ausübung bei allen möglichen Gelegenheiten man sich abgewöhnen soll und durch entsprechende Übungen auch leicht abgewöhnt. Man hat wohl auch nie gehört, daß professionelle Übersetzer, weil sie sich diesem Berufe ergeben haben, die Sprachen deshalb langsamer verstehen, oder schlechter sprechen und schreiben, als andere Leute. Und das müßte doch nach Schweitzer eigentlich der Fall sein.[1])

Der Glaube an eine Übersetzung mittels akustischer Verbindung mag vielleicht durch den Umstand hervorgerufen sein, daß man oft, wenn man sich nicht auf ein fremdes Wort besinnen kann, vorläufig das entsprechende der Muttersprache nennt. Zeigt man dem französischen Schüler einen Apfel und fragt ihn nach der deutschen Bezeichnung, so sagt oder denkt er, wenn diese ihm nicht sofort ein-

1) Durch direkte Beobachtung festzustellen, ob der Laut des muttersprachlichen Wortes zu dem Laut des fremden Wortes führt, oder ob dieser unmittelbar vom Begriff hervorgerufen wird, ist schwierig wegen der Schnelligkeit, womit diese Vorgänge sich abspielen. Die Bedeutung und die muttersprachliche Bezeichnung scheinen uns meistens vollkommen gleichzeitig aufzutreten. Nur in seltenen Fällen, wo dies nicht geschieht, ist eine unmittelbare Beobachtung möglich. Man sitzt z. B. in einem gewölbten Saal mit „kassettierter" Decke. Indem man nun diese betrachtet, erinnert man sich, das Wort „kassettierte Decke" als Übersetzung eines beim Horaz vorkommenden Wortes kennen gelernt zu haben; aber das lateinische Wort will uns nicht einfallen. Indem wir nun die Decke weiter betrachten, erscheint plötzlich im Bewußtsein das Bild einer flachen Kassettendecke und fast gleichzeitig das Wort „lacunar". Da nun dies Wort ausschließlich durch Übersetzung gelernt ist, müßte gerade in diesem Falle die Lautassoziation sich besonders geltend machen. Das Wort war aber offenbar nur mit der Sache fest assoziiert. Und da nun die beobachtete Decke mit der beim Worte „lacunar" gewöhnlich vorgestellten nicht völlig übereinstimmte, mußte diese vorerst im Bewußtsein hervorgerufen werden, ehe das Wort sich einstellen konnte.

fällt, wahrscheinlich das Wort „pomme“ in fragendem Ton. Die Worte der Muttersprache stehen in so enger Verbindung mit unseren Gedanken, daß sie sich unvermeidlich einstellen, wenn wir längere Zeit bei einer Vorstellung verweilen und keine andere Lautbezeichnung vorhanden ist. Außerdem bedeutet aber die Nennung des muttersprachlichen Worts offenbar eine besondere Konzentration um die Vorstellung, deren fremde Bezeichnung gesucht wird. Wir behalten leichter diese Vorstellung im Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn wir das entsprechende Wort denken oder sprechen. Bisweilen suchen wir wohl auch die Assoziationshilfe, die in den Lauten liegen kann; das ist aber eine Ausnahme, welche die Regel, daß die Verbindung direkt vom Begriff zu dem fremden Worte und umgekehrt geht, bestätigt. Es wäre übrigens ein Irrtum, zu glauben, daß man durch irgendwelche noch so direkte Methode mit Sicherheit die muttersprachliche Wortvorstellung verhindern könnte, sich geltend zu machen. Man kann nur verhindern, daß sie ausgesprochen, nicht, daß sie gedacht wird, solange die Fremdsprache dem Schüler noch nicht völlig geläufig ist.

Ganz in derselben Weise wie von Schweitzer wird die durch die Übersetzung bewirkte Verknüpfung zwischen Wort und Begriff von Felix Franke dargestellt. Der letztere sucht aber noch dazu mittels eines Schemas darzutun, welche verhängnisvollen Folgen für die Satzbildung in der Fremdsprache diese Art der Verknüpfung mit sich führt. Nach Franke geschieht dann folgendes. Der Satz wird zunächst in der Muttersprache gedacht. An den Laut jedes Wortes knüpft sich sodann eine entsprechende Lautvorstellung der fremden Sprache; diese Laute werden nun in der durch die Muttersprache gegebenen Reihenfolge ausgesprochen. Wie der Satz nach diesem Prozeß aussieht, läßt sich leicht begreifen. Die Ausdrucksgestaltung der Muttersprache bleibt bestehen; nur die Laute sind fremd. – Hierzu müssen wir nun zunächst bemerken, daß es für die Satzbildung durchaus irrelevant ist, ob die von Schweitzer und Franke angenommene Verbindung zwischen den Lautformen der eigenen Sprache und denen der Fremdsprache besteht oder nicht. Wir müssen zu genau demselben Ergebnis kommen, auch wenn wir direkt von den Begriffen zu den fremden Worten gehen, vorausgesetzt, daß wir überhaupt einen in der Muttersprache gedachten Satz als Muster anwenden, über

welchen der fremdsprachliche Satz kalkiert wird. Ja nicht einmal das ist notwendig. Ist die Ausdrucksgestaltung der fremden Sprache uns nicht bekannt oder sind wir in derselben nicht hinreichend geübt, müssen wir notwendig auf die Ausdrucksgestaltung unserer eigenen Sprache zurückgreifen; denn irgendeine Form muß doch zur Anwendung gebracht werden. Es ist also keineswegs notwendig, die fremde Sprache auf dem Wege der Übersetzung gelernt zu haben, damit der Einfluß der Muttersprache sich geltend machen soll. Jeder, der Gelegenheit gehabt hat, fremde Sprachen zu sprechen, wird ja gewiß auch bezeugen können, daß dieser Einfluß auch dort häufig erkennbar ist, wo kein Wort der eigenen Sprache, geschweige denn ein ganzer Satz, uns vorgeschwebt hat. Es beruht daher unserer Ansicht nach auf einer vollkommen falschen Schlußkette, wenn man der Übersetzungsmethode, welche Mängel dieselbe auch sonst haben mag, die hier in Rede stehende Art von Fehlern in die Schuhe schieben will.

Wenn nun aber nach Franke das Ergebnis der Übersetzungsübungen ein derartiges ist, so muß man natürlich annehmen, daß die Übungen selbst – worüber Franke sich allerdings nicht ausläßt – einen entsprechenden Verlauf nehmen müssen. Also, der Schüler liest einen Satz in der Muttersprache vor. An jedes Lautwort knüpft sich dann eine fremde Lautverbindung, die gesprochen wird, ohne selbst Trägerin eines Begriffes zu sein. Oder umgekehrt, der Schüler liest einen Satz in der fremden Sprache, von dem er vorläufig nichts versteht; an jedes Wort knüpft sich nun aber ein Wort der Muttersprache, das eine Bedeutung für den Schüler hat; da aber die auf diese Weise gewonnenen Begriffe in der durch die fremde Sprachform bestimmten Ordnung und Verbindung auftreten, werden sie gewöhnlich des inneren Zusammenhangs entbehren müssen. Es ist nun selbstverständlich, daß Übungen dieser Art zu nichts führen würden. Sie können aber in Wirklichkeit auch nur Ausnahmen bilden, und haben nichts zu tun mit der Übersetzung in dem Sinne, in welchem sie bei dem Unterricht gewöhnlich vorkommt. Wegen der verschiedenen Ausdrucksgestaltung der beiden Sprachen wird eine Übersetzung, wie wir sie nach Franke denken sollen, sich fast in allen Fällen sofort als eine sinnlose Zusammenstellung von Wörtern verraten, die der Lehrer doch nicht ohne weiteres hinzunehmen pflegt. Nun heißt es allerdings auch später bei Franke: „Wir müssen nochmals wiederholen,

daß uns Übersetzen nicht bedeutet, Wörter durch Wörter ersetzen, sondern für einen gegebenen Gedanken eine neue, dem Kreise der betreffenden Sprache entsprechende Form finden – selbst für den Sprachkenner eine schwere Forderung! Für den Anfänger ist sie einfach unerfüllbar." Für wen hat denn aber das Übersetzen die Bedeutung „Wörter durch Wörter ersetzen"? Für niemand als den Theoretiker, der sich durch seine Praxis von der Schädlichkeit der Übersetzungsübungen überzeugt fühlt, und nun den psychologischen Grund dafür irgendwo zu finden sucht. Dadurch entsteht die Vorstellung von einem Verfahren, das im praktischen Unterricht nicht vorkommt, dessen Wirkungen sich aber leicht als schädliche darstellen lassen. Denn das ist ja klar, daß man in der von Franke angenommenen Weise nie dazu gelangen könnte, einen Satz in der fremden Sprache zu denken. Bei der Hinübersetzung ist der Inhalt des Satzes von vornherein in der muttersprachlichen Form gegeben. Aber der Gedanke selbst ruft nun nicht, nachdem sie in dieser Form aufgefaßt worden ist, einen Satz in der Fremdsprache hervor; die Wörter der Muttersprache verknüpfen sich mit gewissen fremden Lautverbindungen als einem bloß lautlichen Appendix, nicht aber als einem Ausdruck des zugrunde liegenden Gedankens. Bei der Herübersetzung müßten dementsprechend die Laute der fremden Sprache sich mit entsprechenden Wörtern der Muttersprache verbinden, woraus sich dann vielleicht ein Sinn erraten ließe.

Man kann sich allerdings die Möglichkeit denken, daß das letztere Verfahren vorkommen könnte und vom Lehrer unbemerkt bliebe; aber höchstens als seltene Ausnahme. Ein Übersetzen von Wort zu Wort (wobei übrigens von rein akustischer Verbindung der Vokabeln keine Rede zu sein braucht) kommt nur auf dem Anfangsstadium vor, wenn der Lehrer es selbst fordert, um vorläufig die Kenntnis der Vokabeln und der grammatischen Formen zu üben, weil an ein eigentliches Übersetzen noch nicht zu denken ist. Beobachtet man aber in der Praxis, wie die Schüler, wenn man sie gewähren läßt, selbst übersetzen oder zu übersetzen versuchen, geschieht es offenbar immer so, daß sie vom Satz zum Gedanken und vom Gedanken wieder zum Satze gehen. In diesem Punkt unterscheidet sich das Übersetzen gar nicht vom normalen Gebrauch der Sprache; ein Unterschied liegt aber in dem Umstand, daß der auszudrückende Bewußt-

seinszustand für den Übersetzer schon in seine Hauptmomente aufgelöst ist und in einer bestimmten sprachlichen Anschauungsform vorliegt, was besonders bei der Hinübersetzung von Bedeutung ist. In Anbetracht dessen kann man sagen, daß der Schüler durch die Hinübersetzung nicht das natürliche, selbständige Denken in der Fremdsprache erlernt. Einerseits gewährt nämlich die schon vorhandene Auflösung des Gedankens in einzelne Begriffe eine Hilfe, die uns beim natürlichen Gebrauch der Sprache abgeht; anderseits wird die Ausgestaltung des Gedankens in der fremden Sprache dadurch gehemmt, daß man von der im Bewußtsein schon vorliegenden Anschauungsform abstrahieren muß. Je nachdem das Gewicht mehr auf dieser oder auf jener Seite liegt, wird deshalb das Hinübersetzen eine leichtere oder schwerere Aufgabe sein, als der freie Gebrauch der Sprache. Es ist daher im Grunde ganz vernünftig, wenn Leute, die wenig Übung haben und es mit der Richtigkeit nicht so genau nehmen, alles, was sie sagen wollen, erst in der Muttersprache denken und dann übersetzen. Aber als Übung im fremdsprachlichen Denken bleibt die Hinübersetzung immerhin mangelhaft; bei den Übersetzungsübungen nach einem Text wird ja ohnehin dem Schüler nicht nur die begriffliche Analyse des Gedankens, sondern sogar der Gedanke selbst geschenkt. Es kann daher nicht wunder nehmen, wenn Schüler, die ausschließlich Übersetzung getrieben haben, vom Gefühl der vollkommenen Unfähigkeit bedrückt werden, sobald es sich um freie Satzbildung handelt, wie das Gespräch oder die Ausfertigung eines Briefes sie erfordert. Die Hinübersetzung hat daher ihre wesentliche Bedeutung als vorbereitende Übung in der Satzkonstruktion, wovon früher gesprochen worden ist (II A, 4 j).

Daß beim Übersetzen der natürliche Trieb des Schülers ihn das oben dargestellte Verfahren einschlagen läßt, und zwar auch in solchen Fällen, wo die Kenntnis der Fremdsprache viel zu beschränkt ist, als daß ein richtiges Ergebnis erreicht werden könnte, davon haben unzählige schriftliche und mündliche Prüfungen Zeugnis gegeben. Aus dem lateinischen Unterricht weiß man, wie schwer die Schüler sich dazu bringen lassen, die vergeblichen Versuche, den Satz als Ganzes auf einmal zu verstehen, fallen zu lassen und statt dessen ein analysierendes, sozusagen mathematisch berechnendes Verfahren einzuschlagen, das in vielen Fällen zu einem schnelleren und

richtigeren Erfassen des Inhalts führen könnte und in völlig unangreifbarer Weise den Mangel eigentlicher Sprachfertigkeit verbergen würde. Die meisten Schüler verraten ganz unbefangen ihre Schwächen in dieser Beziehung, indem sie von einer mehr oder weniger dunkeln Auffassung des Inhalts ganzer Sätze oder Perioden ausgehen und von dieser heraus die Bedeutung der einzelnen Satzglieder und Vokabeln festzustellen suchen; von den Einzelheiten kommen sie wieder auf das Ganze zurück und bewegen sich so in einem Hin und Her, das oft die sonderbarsten Resultate zeitigt. Bei mündlichen Prüfungen kann man die Sache direkt beobachten. Wenn der Satz als Ganzes nicht wenigstens einen eingebildeten Sinn für den Prüfling darbietet, versagt er total und versucht gar nicht die einzelnen Wörter zu übersetzen, auch wo diese ganz gewöhnlich vorkommende sind. So wurde in einem Examen einem kurz vorher eingesegneten jungen Menschen ein kleines Stück aus einer in einem Roman vorkommenden Predigt zum Übersetzen vorgelegt, deren Gedankengang und Ausdrücke scheinbar keine Schwierigkeiten darbieten konnten. Aber der Prüfling blieb vollkommen stumm. Seine Vertrautheit mit religiösen und moralischen Begriffen war offenbar so gering, daß sogar ein falsches Verständnis ausgeschlossen war. Ja er wagte nicht einmal, auf direkte Aufforderung die Bedeutung der einzelnen Wörter anzugeben. Zu „Tugend", „Seele", „Eigennutz", „Liebe", „Wärme", zu allem überhaupt schüttelte er den Kopf. Hier tritt nun ein Umstand, den man leicht übersieht, deutlich zutage und macht der Frankeschen Ansicht völlig den Garaus. Die meisten Schüler kennen die Bedeutung (oder Übersetzung) der einzelnen fremdsprachlichen Vokabeln nicht mit solcher Sicherheit, daß sie den Satz durch eine Zusammenstellung der einzelnen Begriffe konstruieren können. Nur wenn die Wörter in ihrem g l e i c h z e i t i g e n Vorkommen an einen einigermaßen schon bekannten Zusammenhang erinnern, treten sie, durch diesen beleuchtet, mit klarer Bedeutung auf. (Vgl. II C, 1 d.) Bei dem in der Schule erreichbaren Grad der Sprachfertigkeit wird dies jedenfalls immer für eine beträchtliche Anzahl etwas seltener vorkommender Vokabeln der Fall sein; und das gilt keineswegs nur für weniger begabte Schüler. Das vom Lehrer in schwierigeren Fällen angeratene rein konstruktive Verfahren kann der Schüler somit beim besten Willen oft nicht befolgen.

Während die Hinübersetzung zwar eine Übung im fremdsprach-

lichen Denken, aber nicht im natürlichen Denken ist, so vertritt die Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache in höherem Grade das normale Denken. Allerdings handelt es sich nur um ein passives Denken in der Fremdsprache, aber anderseits um ein richtiges. Wir üben das unmittelbare Verstehen der fremden Sprache, wie es beim praktischen Gebrauch der Sprache notwendig ist. Daß wir den aus dem fremden Satze gewonnenen Inhalt dann in die Form der Muttersprache übertragen, ändert daran nichts. Das Übersetzen zwingt uns nur dazu, den in der fremden Sprache ausgedrückten Gedanken durch dieses Medium auch wirklich in allen Einzelheiten zu verstehen. Dadurch führt die Herübersetzung zu einer nicht gering zu schätzenden Vertiefung in die fremde Form, und trägt nebenbei nicht wenig zur allgemeinen Ausbildung der Begriffe und der Denktätigkeit im ganzen zu. Die Herübersetzung ist daher nicht ein so schlechtes Mittel zur Sprachaneignung, wie mancher behaupten will; für viele ist es sogar der einzige Weg zur Sprachbeherrschung gewesen. Aber eine Gefahr für die Arbeit der Sprachaneignung, die nicht immer durch passende Gegenmaßregeln behoben wird, liegt allerdings darin, daß der Gedanke, nachdem er in die Muttersprache übertragen ist, dann manchmal nur in dieser Form festgehalten wird, und daß diese nun das ganze Interesse in Anspruch nimmt; es wird am muttersprachlichen Ausdruck gefeilt und gebessert, um zur „guten Übersetzung" zu gelangen. Das Mittel wird dadurch zu einem Ziel erhoben, das außerhalb der eigentlichen Absicht des fremdsprachlichen Unterrichts fällt. Wir sollen übersetzen, um den Gedanken völlig zu erfassen. Wenn das aber geschehen ist, gilt es, durch Einprägung des fremden Ausdrucks diesen mit dem Gedanken möglichst fest zu verbinden. —

Die vorstehenden Betrachtungen sollten also dazu dienen, den Begriff des Übersetzens, so wie dieses sein muß und in der Praxis auch vorkommt, festzulegen. Die Übersetzung ist der Übergang von Lauten und Anschauungsformen einer Sprache durch den dadurch ausgedrückten Gedanken zu Lauten und Anschauungsformen einer anderen Sprache. Daraus geht die Berechtigung hervor, das Übersetzen, besonders das Herübersetzen, als Unterrichtsmittel zu gebrauchen, indem man dadurch gezwungen wird, den fremden Ausdruck mit dem klaren Gedanken zu verbinden.

Aber hierauf beruht es ferner, daß das ideale Übersetzen eine besondere Kunst ist, die nicht in die Schule gehört.

Die Tätigkeit des idealen Übersetzers erfordert erstens eine derartige Beherrschung zweier Sprachen, wie sie bei Schülern selbstverständlich nicht vorausgesetzt werden kann; aber dazu muß noch eine besondere, nicht allen in gleichem Maße geschenkte Fähigkeit kommen, die Anschauungsformen der beiden Sprachen auseinanderzuhalten, auch wenn sie längere Zeit hindurch nebeneinander auftreten. Selbst bei Übersetzungen in die Muttersprache findet in diesem Falle bei den allermeisten eine Perturbation[1]) des Sprachgefühls statt, infolge deren man das Augenmaß für Richtiges und Falsches verliert, solange der Eindruck des fremden Textes noch lebendig ist. Die Fehler werden dann erst bei späterer Betrachtung der Übersetzung empfunden. Schüler, die eine Übersetzung in die Muttersprache geschrieben haben, verteidigen manchmal ihre unrichtige Sprache mit der äußersten Hartnäckigkeit, und bemerken erst dann das Sonderbare ihrer Wendungen, wenn dieselben vom Lehrer auf einen ganz anderen Stoff angewendet werden, der dem Gedankengang des übersetzten Textes fernliegt. Daß die Fehler derartiger Arbeiten keineswegs immer einem mangelhaften Verständnis des Textes oder fehlender Beherrschung der Muttersprache zuzuschreiben sind, läßt sich manchmal in folgender Weise schlagend dartun. Man liest dem Schüler einen seiner schlechten Sätze vor und bemerkt: „Dieser Satz scheint mir etwas dunkel. Was haben Sie eigentlich damit sagen wollen?" Der arglose Schüler antwortet dann ganz erstaunt, er habe natürlich so und so gemeint, und gebraucht dabei manchmal genau diejenigen Ausdrücke, die er hätte schreiben müssen. Eine Hauptforderung an den guten Übersetzer ist es, daß er den im Texte gegebenen Inhalt unter Abstraktion von jedweder sprachlichen Form anzuschauen vermag. Wäre dies so schwierig, wie es bisweilen angenommen wird (Franke hebt z. B. an dem oben angeführten Orte hervor, daß „das Denken nicht neben, sondern innerhalb der Sprache verläuft"), so ist es nicht leicht zu ersehen, wie eine Übersetzung überhaupt zustande gebracht werden könnte, es sei denn, daß man annehmen

---

1) Wir gebrauchen dies Wort, um eine einstweilig eintretende Störung zu bezeichnen.

würde, die Anschauungsformen der beiden Sprachen assoziierten sich an allen Punkten, wo sie voneinander abweichen, so wie sich ja nach Frankes Annahme die Klangvorstellungen assoziieren. – Aber was hat man denn zu tun, um ein tüchtiger Übersetzer zu werden?

e) Diese Frage führt auf den ursprünglichen Ausgangspunkt dieser Betrachtungen zurück: Wie wehrt man sich gegen den Einfluß der sprachlichen Anschauungsformen der Muttersprache auf die fremde Sprache, oder – mit einer Erweiterung der Frage – wie verhindert man überhaupt, daß die verschiedenen Sprachgefühle, die sich in ein und demselben Bewußtsein geltend machen, sich gegenseitig perturbieren?

Würde man nun hierauf antworten: „Man muß sich selbstverständlich hüten, die verschiedenen Sprachen miteinander in Verbindung zu bringen, und namentlich darf man nicht übersetzen", würde man in bezug auf die Kunst des Übersetzens zu einem überraschenden Ergebnis kommen. Es würde hier der einzige Fall vorliegen, wo man sozusagen schwimmen lernen könnte, ohne ins Wasser zu springen. Je weniger man sich des Übersetzens beflisse, um so tüchtiger müßte man darin werden. Nun geht die Frage von der Kunst des Übersetzens uns an und für sich hier nichts an; allein was für den Ausüber dieser Kunst nottut, ist – wenn auch in geringerem Grade – für jeden notwendig, der es dazu bringen will, sich mehrerer Sprachen bedienen zu können, ohne sie zu vermengen, und besonders ohne die Anschauungsformen der Muttersprache mit den fremden zu verwechseln. Wenn man aber vermeiden will, Dinge, die einander ähnlich sind, zu vermischen und verwechseln, gibt es nur ein zuverlässiges Mittel: das bewußte Vergleichen dieser Dinge miteinander. Denn auch wo wir die Dinge jedes für sich zu kennen glauben, können, besonders wenn die gewöhnlich begleitenden Nebenumstände sich geändert haben, Verwechslungen leicht eintreten, sofern wir nicht gewohnt sind, uns die abweichenden Eigentümlichkeiten der Dinge in ihrem Gegensatze klar zu machen. Mit den Anschauungsformen der Muttersprache verhält es sich nun so, daß wir sie von Anfang an in der fremden Sprache gebrauchen müssen, weil wir keine anderen haben; die fremde Sprache bedeutet zunächst nur neue Wörter in neuem phonetischen Gewand. Bald zeigen sich nun zwar Abweichungen von dem Angewohnten; aber Übereinstimmungen machen

sich anderseits auch fortwährend geltend, und bis wir einen sehr beträchtlichen Teil der fremden Sprache durchlaufen haben, können wir keine klare Vorstellung von den Grenzen haben, die sie von der Muttersprache trennen. Und selbst wenn diese Vorstellung in der Hauptsache eingetreten ist, braucht sie doch keineswegs mit Sicherheit zu wirken. Soll dies erreicht werden, ist nicht nur Übung im Gebrauch der Fremdsprache, sondern auch Vergleichung zwischen dieser und der Muttersprache erforderlich. Um uns idiomatisch richtig ausdrücken zu können, müssen wir in vielen Fällen nicht nur wissen, wie dies oder das heißt, sondern ebenso gut, wie es nicht heißt; das Sprachgefühl muß ein negatives Element aufnehmen. Das Gefühl dieser Notwendigkeit verliert sich keineswegs mit dem tieferen Eindringen in die Fremdsprache. Vielmehr steigt die Überzeugung von der Wichtigkeit des Vergleichens fortwährend mit dem Streben, bis in die tiefsten Geheimnisse des fremden Idioms hineinzudringen und sich von der Muttersprache völlig unabhängig zu machen; je größer die Beherrschung beider Sprachen wird, um so mehr schärft sich auch der Blick für mögliche Verwechslungen. Hierin liegt aber zugleich ein Wink dafür, daß die planmäßige Benutzung der Übersetzung weniger für die Anfangsstufe als für den vorgeschritteneren Standpunkt notwendig ist. Sie ist nicht gerade ein Mittel, das Sprachgefühl zu begründen, wohl aber um dasselbe während seiner Entwicklung zu schützen und zu befestigen. Man kann daher wohl den Sprachunterricht ohne bewußte Vergleichung der Sprachen anfangen, nicht aber abschließen. Die schlechten Resultate der neusprachlichen Lehrerausbildung, die leider vielfach zu konstatieren sind, hängen ganz offenbar damit zusammen, daß die Studierenden nach Erreichung einer gewissen Sprachfertigkeit die fremde Sprache zwar lesen, sprechen und schreiben, aber ein tiefer eindringendes Vergleichen aufgeben, was sich wohl zum Teil auf falsche Theorien zurückführen läßt.

Es könnte vielleicht scheinen, als wäre ein Sprachgefühl, das somit zum Teil auf negativen Elementen beruht, etwas Unnatürliches. Das natürliche Sprachgefühl fragt nicht nach Grenzen. Es weiß nur, daß das Ding nun einmal so oder so und nicht anders heißt. Allein die Beherrschung mehrerer Sprachen, namentlich wenn sie, von der Muttersprache abgesehen, auf künstlichem Wege angeeignet sind, ist schon an sich ein anormales Verhältnis. Es müssen sich hier neue

Umstände geltend machen. Die im Bewußtsein nebeneinander bestehenden Sprachen müssen in Gegensatz zueinander treten. Das Sprachgefühl wird vielfach auf einer Wahl beruhen müssen und nicht auf unmittelbaren Impulsen nach bestimmten Richtungen hin. Bedingung dafür, daß diese Wahl zu einem richtigen Ergebnis führen kann, ist das Erkennen der in Betracht kommenden Unterschiede, wenn auch diese nicht in jedem Einzelfall deutlich bewußt zu werden brauchen, sondern wie die übrigen Momente, die auf die Bildung des sprachlichen Ausdrucks von Einfluß sind, durch Übung ins Unbewußte verlegt werden. Auch die Normen, die das Sprachgefühl nach dieser Richtung hin benötigt, gliedern sich schließlich in den Sprachmechanismus selbst ein. –

Was man in der Pädagogik Erfahrungen nennt, ist ja oft von zweifelhaftem Wert, ausgenommen für denjenigen, der solche Erfahrungen selbst erlebt und sich eine Totalanschauung aller zusammenwirkenden Faktoren bilden kann. Wir können jedoch nicht umhin, zu bemerken, daß die Eindrücke, die wir gelegentlich von den Ergebnissen eines vollkommen übersetzungslosen Unterrichts erhalten haben, die Annahme, wozu die theoretische Untersuchung führt, vollauf zu bestätigen scheinen. Das Resultat eines solchen Unterrichts schien in sämtlichen Fällen dies zu sein, daß die Schüler eine gewisse Fähigkeit erlangt hatten, Dänisch mit fremden Vokabeln zu sprechen, ohne irgendwelche Rücksicht auf die eigentümliche Ausdrucksgestaltung der fremden Sprache. Ja diese – man darf sagen: Gewissenlosigkeit erstreckte sich sogar auf die Vokabeln, insofern diese mit größter Geläufigkeit den muttersprachlichen nachgebildet wurden. Nun wollen wir ja gern zugeben, daß die Schuld in diesen Fällen nicht der Methode, sondern einem minderwertigen Unterricht, der die jedem Verfahren anhaftenden Schwierigkeiten nicht zu besiegen gewußt hat, zuzuschreiben sein mag. Aber eines läßt sich ganz unzweifelhaft erkennen: Die besonderen Schwierigkeiten dieser Methode liegen eben an dem Punkte, wo die Gegner der Übersetzung einen Vorteil zu haben glauben, in dem Auseinanderhalten der beiden Sprachen. Daß ein gut geleiteter Unterricht bis zu einem gewissen Grade imstande ist, diese Schwierigkeiten zu überwinden, davon zeugen bekannte Beispiele, obwohl man nicht vergessen darf, daß es sich dabei immerhin nur um ein für die Schule annehmbares Maß des Sprachkönnens

handelt. Theoretisch läßt es sich ja auch nicht leugnen, daß ein gewisses Vergleichen auch ohne Übersetzen stattfinden und vom Lehrer ohne direkte Anwendung der Übersetzung gefördert werden kann, indem er den von Schülern gebrauchten Autoglottismen gegenüber immer auf ihren Charakter als solche aufmerksam macht. Wo anderseits idiomatische Ausdrucksgestaltung der fremden Sprache vorliegt, kann ja auch ohne Übersetzen darauf direkt hingewiesen werden. Doch scheint es uns, daß man sich dadurch einen unnatürlichen Zwang auferlegt, statt sich eines einfachen und sicheren Mittels in dessen voller Ausdehnung zu bedienen.[1])

Der Kampf gegen die Übersetzung ist offenbar derjenige Punkt, wo sich unter praktischen Schulmännern die geringste Neigung gezeigt hat, den Führern der radikalen Reform zu folgen. Und das kann nicht wundernehmen, wenn man erwägt, welche Schwierigkeiten das Verhältnis zwischen den Anschauungsformen der Muttersprache und denen der fremden Sprachen in der Praxis darbietet. Das Gefühl der Lockerheit und Oberflächlichkeit in bezug auf die Unterrichtsresultate hat sich den Versuchen, die Übersetzung ganz fallen zu lassen, in weiten Kreisen entgegengestellt. Münch schildert gewiß eine weitverbreitete Stimmung richtig, wenn er sagt: „Man hat sich der Erkenntnis nicht verschließen können, daß das in dem Übersetzen liegende stete Gegenüberstellen der beiden Sprachen zur sicheren Bewegung in der fremden nicht der natürliche Weg sei, daß hierbei sich die Betätigung nie von Reflexion löse, und daß also die wirkliche Beherrschung noch nicht gefördert, ja leicht gehemmt werde.

1) Die hier dargestellte Auffassung von der Bedeutung der Übersetzung ist in der Hauptsache dieselbe, die auch von H. Sweet vertreten wird. So heißt es in The practical study of languages S. 198: „These cross-associations (of our own language) are independent of translation. ... Even if we admit that translation strengthens such cross-associations, (was wir jedoch nicht können) we cannot admit that it is the cause of them.“ Ferner S. 200: „We find as a matter of fact that cross-associations cannot be got rid of by ignoring them“, und S. 201: „In fact translation has much the same function in the vocabulary as grammatical rules and parsing have in construction: it tells us how far we can go in our inconscious or halfconscious associations.“ – Nur scheint auch Sweet die Möglichkeit eines Übersetzens durch die Assoziation der einzelnen Wörter anzunehmen, wie dies aus einer Bemerkung S. 198 über das Denken in fremden Sprachen hervorgeht.

Aber bis zum Verzicht auf dieses Übersetzen, das Hinübersetzen, überhaupt zu gehen, mußte doch eine schwere Entschließung kosten." [1]) Um nun zu erklären, worin das Schwierige dieses Schrittes steckt, verweist Münch auf das allgemeine Erziehungsideal. Für dieses bedeutet jedoch unserer Ansicht nach das Übersetzen aus der Fremdsprache mehr. Auch Thiergen [2]) hält es für unleugbar, daß das Übersetzen, besonders von schwierigeren Stellen, eine geistige Leistung sei, deren Wert für das Ziel des Unterrichts nicht unterschätzt werden dürfe, indem sie große Anforderungen an den Verstand und die sprachliche Gewandtheit stelle. Hierin liegt allerdings ein sehr wichtiges Moment. Das Übersetzen erfordert, wie früher gesagt, die Fähigkeit, sich den Gedankeninhalt des Satzes unter Abstraktion von der sprachlichen Form klarmachen zu können; die Übung im Übersetzen gewöhnt daher daran, durch selbständige Auffassung bis zum Kern des Gedankens hineinzudringen. Denn durch das bloß passive (relativ passive) Empfangen einer sprachlichen Verbindung ist es sehr gut möglich, daß diese einen Bewußtseinszustand hervorrufen kann, wo die grammatische Seite in Ordnung ist, ohne daß dennoch die Beziehungen der realen Momente des Gedankens unter sich zur Klarheit gebracht sind. Es tritt dadurch ein scheinbares Verständnis ein, und der Hörende oder Lesende braucht nicht selbst die Unklarheit zu bemerken. So geht es manchem, nicht nur fremden Sprachen, sondern auch der Muttersprache gegenüber, bei schwierigeren Stoffen, wenn nicht irgendein besonderer Antrieb zum tieferen Verständnis gegeben ist. Ein solcher liegt aber in der Forderung einer Übersetzung. Indem die vorliegende sprachliche Form aufgegeben wird, muß notwendig eine reale Verbindung zwischen den Momenten des Bewußtseinsinhalts angestrebt werden, insofern dieser sich nicht auflösen soll. Das Übersetzen ist daher tatsächlich eine Übung in exakter Auffassung der einzelnen Sätze eines Textes. Hieraus folgt zwar nicht ohne weiteres, daß der Text als Ganzes nun auch immer genügend verstanden wird; aber die wichtigste Bedingung hierfür ist immerhin gegeben. Und daß das stete Zurückgehen von den Worten auf richtig aufgefaßte und in logischen Beziehungen stehende Begriffe für die

---

1) W. Rattke, Der neusprachl. Unterricht S. 23.

2) Methodik des neuphilol. Unterrichts S. 118.

Entwickelung der letzteren zur Klarheit und Bestimmtheit und somit für die formale, die im eigentlichsten Sinne des Wortes allgemeine Bildung von größter Bedeutung sein muß, liegt auf der Hand. Man darf aber darüber nicht vergessen, daß der Gebrauch der Übersetzung sich auch vom Standpunkt des Sprachunterrichts selbst, ohne Rücksicht auf die Bildung im weiteren Sinne, verteidigen läßt. Und das liegt, wie gesagt, in der Wichtigkeit des Vergleichens der verschiedenen Ausdrucksgestaltungen, das dadurch am einfachsten bewirkt wird. Die Anhänger einer moderaten Reform hätten sich überhaupt mehr Mühe geben können, ihren Standpunkt etwas tiefer zu begründen. Man hat sie allerdings auch nicht in der Sünde sterben lassen. Das sieht man schon aus folgender Äußerung Münchs: „Beide (Methoden) sind nur Extreme, und wer seinerseits die Methode zwischen diesen Extremen sucht, dem ist darum nicht Halbheit vorzuwerfen, nicht Mangel an Entschiedenheit; psychologische und praktische Gesichtspunkte mögen ihn leiten."[1]) „Mögen" ist ein sehr vorsichtiges Wort. In Wirklichkeit gibt es Gesichtspunkte genug, die den Übertreibungen der radikalen Reform gegenüber zur Geltung gebracht werden können, um so mehr, als die Anhänger derselben es ihrerseits an manchen Punkten bei recht oberflächlicher theoretischer Begründung ihrer Praxis bewenden lassen.

Aber auch aus dem radikalen Lager läßt sich eine Stimme zugunsten der Übersetzung vernehmen. H. Büttner, der sich unter die strengen Reformer zählt, hat sich in „Die neueren Sprachen" für einen gewissen Gebrauch der Übersetzung ausgesprochen.[2]) Büttner bedauert das auf Grund der Lehrbücherstatistik nachweisbare Vordringen der gemäßigten Reform, die nicht das Resultat einer natürlichen Entwickelung, sondern ein künstliches Erzeugnis sei, das dem Geist der wahren Reform fern stehe und mit derselben nur gewisse Äußerlichkeiten gemein habe. Die Reform habe den Fehler begangen, nicht rechtzeitig in ruhigere Bahnen einzulenken, so z. B. in der Frage von dem Übersetzen. Büttner glaubt, daß die Hinübersetzung für den grammatischen Unterricht Bedeutung habe. Dieser wird in drei Stufen eingeteilt: 1. Verständnis für eine grammatische Erscheinung, 2. Ein-

1) W. Rattke, Der neusprachl. Unterricht S. 23.

2) Die neueren Sprachen XV, Heft 5–6: Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht.

übung oder Aneignung, 3. Anwendung. Für die erste Stufe soll nun das Vergleichen der fremden Sprache und der Muttersprache mittels einer Reihe charakteristischer Beispiele wesentlich dazu beitragen, den Schüler zur Klarheit über den fremden Sprachgebrauch zu bringen, so daß er sich dem Einfluß der Muttersprache leichter entziehe. Dieses Vergleichen könne auf allen Stufen des Unterrichts wiederholt werden. Auf der zweiten Stufe (Aneignung) sei das Übersetzen das schlechtest mögliche Mittel. Hier gelte es, den Einfluß der Muttersprache möglichst zurückzudrängen und den Schüler vergessen zu machen, wie die Muttersprache sich in dem jeweils vorliegenden Falle verhält. Auf der dritten Stufe (Anwendung) genüge der freie mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache nicht, um das Angeeignete zu erhalten. Die Schüler fühlen sich leicht versucht, Schwierigkeiten zu umgehen; auch bieten die freien Übungen dem Schüler kein genügendes Interesse mehr. Hier fordert Büttner daher das Übersetzen zweckmäßig bearbeiteter, zusammenhängender Stücke. — Abgesehen von dem Glauben an die Möglichkeit und Notwendigkeit des „Vergessens“ der muttersprachlichen Formen, können wir uns dem Angeführten sehr gut anschließen. Von dem, was Büttner über die Herübersetzung ausführt, wollen wir nur dieses hervorheben: „Sie vertieft wie keine andere den Blick in das Wesen und die Eigentümlichkeiten der Sprachen und kommt in dieser Beziehung der fremden und der Muttersprache zugute. Deshalb muß ... sie eine selbständige Pflege erfahren.“ Bei der letzteren ist namentlich an „Musterübersetzungen“ zu denken, die von Zeit zu Zeit zur Anwendung kommen sollen.

Büttner hat natürlich ein offenes Auge für die Gefahren, die sich an die unrichtige Anwendung der Übersetzung knüpfen und legt im ganzen das Hauptgewicht auf den praktischen Gebrauch der Sprache als wichtigstes Aneignungsmittel. Um so größere Bedeutung legen wir der Übereinstimmung bei, die in den angeführten Punkten zwischen Büttners Ansichten und den hier dargestellten zutage tritt.

3. a) Das Vergleichen der Sprachen, wie es besonders durch das Übersetzen befördert wird, hat zum Zweck, die Fremdsprache gegen den Einfluß der Muttersprache zu schützen. Aber die fremde Sprachform soll dem Schüler erst m i t g e t e i l t, und wenn sie mitgeteilt ist, durch entsprechende Übungen b e f e s t i g t werden. Das sind die Auf-

gaben des positiven Grammatikunterrichts. Aber diese beiden Aufgaben sind so innig unter sich verknüpft, daß man immer bei Erörterung der einen die andere in mente haben muß. Denn es verschlägt wenig, eine treffliche Methode zu erfinden, um dem Schüler das Verständnis der fremden Sprachformen beizubringen, ohne darauf bedacht zu sein, wie das Beigebrachte nun auch eingeübt werden kann. Und umgekehrt nützt alle Übung nichts, wenn der Schüler nicht weiß, worauf die Übung sich bezieht. Man liest z. B. eine ins einzelne gehende Darstellung davon, wie man den Schülern das Verständnis für irgendeinen deutschen Konjunktiv mitteilt. Man erfährt, welche Fragen der Lehrer stellt, welche Antworten der Hans und der Peter geben, und wie der Hans und der Peter am Schluß der Stunde über die Sache vollkommen klar sind. Aber wie macht man es nun, um das Interesse für diesen Konjunktiv wach zu erhalten. Darüber hört man gewöhnlich nichts. Und kennt man persönlich den Hans und den Peter, weiß man, daß der Lehrer in der folgenden Stunde meistens arge Enttäuschungen erlebt; und man fragt sich, ob das viele Hin- und Herreden mit den Jungen nicht besser zugunsten zweckmäßiger Übungen erspart werden könnte. Umgekehrt findet man manchmal die naive Auffassung: „Man soll die Schüler nur die Sprache gebrauchen lassen, dann gibt's sich schon." Ja, was gibt sich denn? Etwas Richtiges kann doch nicht dabei herauskommen, wenn die Schüler weder wissen, wie das Richtige sein soll, noch sich darum kümmern, es zu wissen. — „Aber die Kinder lernen doch ihre Muttersprache so, ohne Regeln und Reflexion." — Allerdings, aber Hans und Peter sind in dem Sinne nicht mehr Kinder und können nicht mehr sechs bis sieben Jahre hindurch eine unbegrenzte tägliche Stundenzahl auf die Aneignung der Anfangsgründe einer Sprache anwenden. Außerdem sind sie schon mit einer Sprache beladen und müssen sich vielleicht noch dazu zwei oder drei neue gleichzeitig aneignen. Soll daher das Ganze zu etwas führen, muß ein durchaus rationelles Verfahren zur Anwendung gebracht werden.

Die beiden Hauptgesichtspunkte, von denen ein solches Verfahren ausgehen muß, sind nach dem, was wir bisher entwickelt haben, die folgenden: 1. Die grammatischen Anschauungsformen der verschiedenen Sprachen beruhen auf völliger Willkür, so jedoch, daß sowohl Übereinstimmungen als Abweichungen zwischen den Sprachen statt-

finden. 2. Ziel des Sprachunterrichts ist es, die Anwendung der sprachlichen Anschauungsformen (die Satzbildung) zu einer mechanisch vor sich gehenden Wirksamkeit zu machen, so daß jedes theoretische Wissen am Ende überflüssig wird.

b) Es ist klar, daß die Frage des Grammatikunterrichts hier lediglich von dem Gesichtspunkt der Sprachaneignung behandelt werden kann. Prinzipiell müssen wir Gesichtspunkte fachlicher oder allgemeinpädagogischer Natur abweisen, insofern sie nicht mit den für die Sprachaneignung geltenden zusammenfallen.

Von dieser Seite her muß eine gewisse Betrachtung des Grammatikunterrichts, die u. a. von Otto Jespersen vertreten wird, Bedenken erregen. O. Jespersen stellt den grammatischen Unterricht mit dem Unterricht in der Naturkunde zusammen und glaubt innerhalb des letzteren Bestrebungen zu erkennen, die mit der Reformbewegung im Sprachunterricht Berührung haben.[1]) Es wird hierbei an eine moderne pädagogische Strömung gedacht, die für viele Lehrfächer unzweifelhafte Berechtigung hat und darauf hinausläuft, lieber die Beobachtungsfähigkeit des Schülers zu entwickeln, als sein Gedächtnis mit Kenntnissen zu füllen. Die Naturkunde als Schulfach soll sich natürlich in erster Reihe an das Beobachtungsvermögen des Schülers wenden. Denn das Ziel dieses Faches muß vor allem das sein, dem Schüler Fähigkeit beizubringen, Erscheinungen, die ihm begegnen oder begegnen können, zu verstehen, indem es ihn daran gewöhnt, in seinen Beobachtungen Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und die Gesetzmäßigkeit der Natur zu erkennen. Daneben muß die Fähigkeit, Namen von Pflanzen und Tieren oder auswendig gelernte Beschreibungen aufsagen zu können, etwas völlig Untergeordnetes bleiben. In der Sprache aber verhält es sich ganz anders. Hier ist die Fertigkeit alles, und das Erkennen der Gesetzmäßigkeit nichts, weil es im Grunde keine solche gibt. Oder jedenfalls ist sie derselben Art, wie die Regeln für Kartenspiele oder die Rezepte eines Kochbuches. Gewiß kann auch die Grammatik zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Behandlung gemacht werden; aber die Gesichtspunkte, die dann angelegt werden müssen, haben nach der Natur der Sache keine Bedeutung für die praktische An-

1) Sprogundervisning S. 118.

eignung, abgesehen vielleicht von einer gewissen Übung in der Handhabung theoretisch grammatischer Begriffe. Sonst aber hat das Studium der psychologischen Natur der Sprache, ihres Ursprungs und ihrer Entwickelung nur insofern etwas mit dem zu tun, was gemeiniglich Grammatik genannt wird, als diese das Rohmaterial zur wissenschaftlichen Verarbeitung enthält. Bei dem fremdsprachlichen Unterricht kann daher billigerweise nicht davon die Rede sein, wie Jespersen sich ausdrückt, „auf natürlichem Wege das wissenschaftliche System auf Grund der Beobachtung entstehen zu lassen". Natürlich läßt es sich nicht bestreiten, daß auch dies ein Mittel zur Übung der Beobachtungsfähigkeit des Schülers ist, wenn man ihn z. B. feststellen läßt, daß die II. Person die Endung -st, die III. die Endung -t hat. Solche Beobachtungen können aber nicht mit Beobachtungen über den Bau und die Lebensweise der Tiere und Pflanzen parallelisiert werden. Denn hier gibt es einen kausalen Zusammenhang, der das für die Beobachtung Wertvolle enthält, und um dessentwillen man sich die Einzelheiten merkt. Ob der Schüler, ohne sich sonst etwas dabei zu denken, die Feststellung macht, daß dieser Vogel einen krummen, jener einen graden Schnabel hat, und damit vielleicht verschiedene Namen verbinden kann, hat ja an sich keine sonderliche Bedeutung. Die Beobachtung sprachlicher Erscheinungen kann aber vom Standpunkt des Schülers aus nie etwas anderes werden, als eine Feststellung zusammenhangsloser Tatsachen, die ebensogut durch andere ersetzt werden könnten. — Die Idee einer „inventional" Grammatik wird im Anschluß an das Angeführte von Jespersen entwickelt, der seine Darlegungen mit folgenden Worten abschließt: „Wird die Grammatik in dieser Weise betrieben, werden die Schüler nicht das jetzt häufige Gefühl haben, als wäre sie eine Reihe willkürlicher, von außen gegebener Vorschriften darüber, wie sie sich selbst zu verhalten haben, um Fehler in ihren schriftlichen Arbeiten zu vermeiden und daraus entspringenden ʻschlechten Zensurenʼ zu entgehen; sie betrachten sie eher als etwas, was den Gesetzen der Natur an die Seite gestellt werden kann in allgemeinen zusammenfassenden Beobachtungen darüber, was unter gewissen Bedingungen stattfindet, hier: wie die Eingeborenen sich ausdrücken. Es heißt dann nicht mehr: ʻDer Konjunktiv s o l l in Absichtssätzen gebraucht werden (das steht nämlich in § 235)ʼ, sondern ʻwir finden den Konjunktiv in allen Ab-

sichtssätzen'. Die Aufgabe des Lehrers wird im wesentlichen darin bestehen, den Schülern Einblicke in den Bau der fremden Sprache, in ihre Eigenart und in die großen Züge, durch die sie sich von anderen Sprachen unterscheidet, zu geben." – Sollten wir nicht vielleicht in dem letzten Satze jenen „Geist der Sprache" in modernisierter Gestalt wieder antreffen? Deutet sich nicht hier der Glaube an, daß es doch einen höheren, vornehmeren Weg zur Sprachbeherrschung geben müsse, als den durch den grammatischen Kleinkram? Zum Unglück helfen die großen Züge der Sprache praktisch nicht viel; es sind all die unendlichen kleinen Züge, an denen man scheitert. Dem sei nun aber, wie ihm wolle. Was die angeführte Stelle sonst enthält, hat etwas außerordentlich Bestechendes an sich, weil es mit der allgemeinen pädagogischen Richtung der Gegenwart so trefflich zu harmonieren scheint. Man liebt in unserer Zeit nichts, was „von außen willkürlich aufgezwungen" ist. Vor „Naturgesetzen" dagegen hat man Respekt; „Fehler vermeiden" wollen ist ein viel zu negatives Bestreben; man möchte sagen, es klingt uns zu moralisch. Die Moral ist ja auch nicht mehr Trumpf. Das Zensurengeben ist ferner nicht allzu beliebt, und schließlich „wir finden den Konjunktiv" klingt ganz wissenschaftlich gelehrt. Die Grammatik scheint durch solche Behandlung dem Bereich der verhaßten „Gedächtnisfächer" entzogen zu sein. Aber dennoch müssen wir den in diesen Zeilen ausgesprochenen Anschauungen aufs entschiedenste entgegentreten. Die Regeln der Grammatik sind nun einmal ihrer Natur nach „an element of constraint", etwas Willkürliches, von außen Aufgezwungenes, das den Naturgesetzen durchaus nicht an die Seite gestellt werden darf und auch nicht auf einer inneren logischen Notwendigkeit beruht. Von entscheidender Bedeutung für den Nutzen des Grammatikunterrichts ist es eben, daß der Schüler in den Regeln eine Macht anerkennt, der er sich zu beugen hat, er möge die Regeln nun selbst gefunden haben oder nicht. Es wäre ein wenig zweckmäßiges Bestreben, an diesem Punkte „die Pädagogik des Zweifels" in der Schule einzuführen. Denn grammatische Regeln in dem Sinne und in dem Umfang, in welchem die Schüler sie handhaben können, sind Angaben rein faktischer Verhältnisse, bezüglich deren man seinen Mitmenschen ruhig aufs Wort glauben darf. Nun sind die Schüler – jedenfalls solange sie noch Kinder sind – meistens so, daß sie nur an den Punkten

arbeiten, wo der Lehrer es fordert und die Arbeit kontrolliert. Legt nun der Lehrer das Hauptgewicht darauf, die Schüler selbst Regeln herausfinden zu lassen, so wird dies auch für die Schüler die Hauptsache werden, demgegenüber die Aneignung und Anwendung der Regeln in den Hintergrund geschoben wird. Es handelt sich dabei nicht nur um die Zeit, die durch die Anleitung der Schüler zu „selbständigen" Beobachtungen verloren geht; schädlich ist auch der Umstand, daß die Schüler sich in den Glauben hineinleben, diese Art von Beobachtungen und das möglich eintretende momentane Verständnis des Zusammenhangs der Erscheinungen wäre eine wesentliche Seite des Sprachunterrichts. Diese Anschauung ist ebenso verderblich wie etwa diejenige, daß man durch wiederholtes Durchlesen einer Übersetzung besonderen Fleiß im Sprachstudium zeigt. — Moderne pädagogische Anschauungen finden schnell ihren Weg zu den Schülern, und gestattet man diesen, dann und wann ihre Herzensmeinung zu sagen, kann man manchmal selbst was lernen. Ein Schüler, der in deutscher Grammatik examiniert wurde, konnte weder die in der Aufgabe vorkommenden Beispiele, noch die Regeln hersagen. Da die wiederholten Versuche des Lehrers, die Regel in irgendeiner Form aus ihm herauszubringen, den Schüler schließlich ärgerten, platzte er mit folgender Bemerkung heraus: „Ich begreife aber auch gar nicht, welchen Zweck es hat, die Regel aufsagen zu können, wenn ich sie doch begriffen habe. Das verlangt doch auch sonst niemand mehr." Daß er die Regel begriffen hätte, war nun allerdings ein sehr euphemistischer Ausdruck der wahren Sachlage. Möglicherweise hatte er aber wirklich bei der Präparation geglaubt, die Sache zu verstehen, solange er noch die Beispiele vor Augen hatte; und nach seinen pädagogischen Theorien war damit das Ziel erreicht. — Es unterliegt kaum einem Zweifel, daß ein Unterricht in der Grammatik fremder Sprachen, der diese in erster Reihe zum Mittel der Verstandes- und Beobachtungsübung gebraucht, in der Praxis zu großer Unsicherheit der Aneignung führen wird. Man darf ruhig davon ausgehen, daß ein Schüler, der für grammatische Kleinigkeiten „selbständiges" Interesse zeigt, für die strenge Arbeit der Einübung weniger zu haben sein wird. Der Schüler, der nichtssagende grammatische Fragen stellt und sich freut, wenn er eine scheinbare Abweichung von den Regeln der Grammatik nachweisen kann, oder mit

zeitraubender Weitläufigkeit die Einwände anführt, die seine Tante bei der häuslichen Nachhilfe gegen die Darstellung des Lehrers erhoben hat, aber an reeller Tüchtigkeit unter die letzten gehört, ist kein ganz seltener Typus. Und zwar nicht nur in der Schule. Auch bei Erwachsenen ist das Interesse für Kleinigkeiten, die sich nur durch Nachschlagen in Wörterbüchern und Grammatiken ermitteln lassen, vielfach ein Zeichen sprachlichen Nicht-Könnens.

Insoweit also die angeführten Betrachtungen von Jespersen sich auf ein außerhalb der Sprachaneignung liegendes Ziel, die Übung der Beobachtungsfähigkeit und des Verstandes der Schüler, beziehen, können wir uns ihnen nicht anschließen. Ob etwas überhaupt dabei zu gewinnen ist, bleibt zweifelhaft; daß aber viel verloren gehen kann, ist sicher. Die Bedeutung des Sprachunterrichts für jenes allgemeine Bildungsziel liegt in einem weit höheren Niveau.

Die Vorliebe Jespersens und der radikalen Reformer überhaupt für „inventional grammar" entspringt indessen kaum so sehr aus dem allgemeinpädagogischen Interesse, als aus dem Glauben, daß dieses Verfahren auch in rein sprachpädagogischer Hinsicht vorzuziehen sei. Von ganz anderer Seite wird aber viel von der Bedeutung der grammatischen Wissenschaft für die formale Bildung und für das logische Denken, wenn auch gewöhnlich etwas unbestimmt, gesprochen. Natürlich kann man sagen, daß die Übung in Anwendung von Regeln das logische Denken übt; das gilt für die Grammatik so gut wie für andere Lehrfächer. Aber die Bedeutung des Sprachunterrichts für die logische Schulung liegt doch hauptsächlich anderswo, teils in der Übung, das richtige Wort mit dem richtigen Sinne zu verbinden, wie der praktische Gebrauch der Sprache es erfordert, teils in dem Abstrahieren des realen Bewußtseinsinhalts von der zufälligen sprachlichen Form, wie namentlich die Übersetzung es erfordert.

Von der in früheren Zeiten herrschenden Gepflogenheit, beim Unterricht in den klassischen Sprachen die Schüler grammatische Fragen behandeln zu lassen, die weder als Grundlage praktischer Aneignung dienen sollten oder auf wirklicher Sprachbeherrschung beruhten, können wir ganz absehen. Einem solchen Verfahren muß ein völlig falscher Begriff von dem Wesen der Philologie zugrunde gelegen haben. Um grammatische Untersuchungen philologisch zu betreiben, ist eine tiefe Vertrautheit mit der betreffenden Sprache er-

forderlich. Eine Menge derjenigen Fragen, die in älteren Schulausgaben der klassischen Autoren erörtert werden, scheinen notwendig zu jeder Zeit über den Horizont der jungen Leser hinaus gelegen zu haben. Untersuchungen über eine sprachliche Merkwürdigkeit anzustellen, die man selbst nicht imstande ist, unmittelbar wahrzunehmen, oder ohne lebendiges Sprachgefühl Konjekturen zu versuchen, hat gar keinen Zweck. Selbst für den Unterricht auf der Universität gilt es, daß man hier in dieser Beziehung noch immer zu weit geht. Und ist der Unterricht der Universitäten wenig geeignet für den künftigen neusprachlichen Lehrer, so verdanken wir dies zum großen Teil dem schlechten Vorbild des klassischen Unterrichts.

c) Da die Grammatik sich nach ihrer Natur auf alle sprachlichen Erscheinungen erstreckt, ist jede Beschäftigung mit der Sprache eine grammatische Übung, vorausgesetzt, daß man dabei mit einer richtigen Sprachform zu tun hat. Aber die Natur der Übung kann höchst verschieden sein; und hier liegt die Hauptfrage des grammatischen Unterrichts: Durch welche Mittel wird die notwendige Übung am besten erzielt? Die Art und Weise, in welcher die Schüler zum Verständnis des zu übenden Stoffes geführt werden, hat daneben nur sekundäre Bedeutung.

Die theoretische Erörterung des Grammatikunterrichts knüpft in der Regel an solche Begriffe an wie „direkt“ und „indirekt“, „analytisch“ und „synthetisch“, „induktiv“ und „deduktiv“. Diese Namen haben ein strengeres wissenschaftliches Aussehen, als sie es nach ihrer Anwendung verdienen. So scheinen die Bezeichnungen „induktiv“ und „deduktiv“, auf den grammatischen Unterricht angewandt, sich auf einen Gegensatz wesentlicher Art zu beziehen. Das ist aber gar nicht der Fall. Sie bezeichnen überhaupt keinen Gegensatz, weil sie sich auf keinen gemeinsamen Begriff beziehen. Bei „induktiv“ handelt es sich um die Aneignung, bei „deduktiv“ um die Anwendung der Regel. Indem man aber dies übersieht, läßt man sich leicht dazu verleiten, der Frage über induktives und deduktives Verfahren eine falsche Bedeutung beizulegen. Bei dem ersteren läßt man die Schüler die Regeln möglichst auf eigene Hand aus einer Reihe Beispielen herausfinden oder induzieren. Gibt man ihnen aber statt dessen sofort die Regeln und erklärt dieselben mittels geeigneter Beispiele, so ist das keine Deduktion. Diese tritt erst ein, wenn der Schüler,

nachdem er in dieser oder jener Weise die Regel gelernt hat, sie nun auf vorkommende Fälle zur Anwendung bringt. Jedes Verfahren, wobei überhaupt von Regeln die Rede ist, kann somit als ein deduktives betrachtet werden. Die Betonung der induktiven Methode hat nun allerdings das Gute, daß dadurch auf eine natürliche und praktische Weise, den Schülern Interesse und Verständnis für die Regeln beizubringen, hingewiesen wird. Man kann aber in der Freude darüber leicht vergessen, daß die Deduktion damit gar nicht beseitigt, sondern nur etwas besser vorbereitet worden ist. Die Verwirrung wird noch dadurch vergrößert, daß man in der induktiven Methode fälschlich eine größere Übereinstimmung mit der natürlichen Aneignung der Muttersprache findet. Kinder lernen aber ihre Muttersprache nicht durch Regeln. Denn wenn dies Wort überhaupt einen bestimmten Sinn haben soll, muß es doch eine durch abstrakte grammatische Begriffe ausgedrückte Norm bezeichnen. Aber das Zwischenglied der Abstraktion gehört ausschließlich der künstlichen Sprachaneignung an; darin besteht eben das „Künstliche“.

Daß es sich bei der induktiven Methode einfach um die Mitteilung der Regeln handelt, ist nun keineswegs allen Pädagogen klar, die mit diesem Begriff operieren. So heißt es z. B. in der Vorrede zu einer auf Grund moderner Prinzipien geschriebenen deutschen Grammatik für Dänen: „Zunächst muß das deutsche Beispiel gelernt und die darin enthaltene sprachliche Erscheinung unmittelbar angeeignet werden. Erst dann kann davon die Rede sein, den Schüler auf induktivem Wege zu einer bewußten Aneignung der betreffenden Erscheinung zu führen.“[1]) Der Begriff „sprachliche Erscheinung“ ist hier etwas unklar. Es läßt sich dabei an drei Dinge denken: 1. Das Beispiel selbst. Das soll jedoch kaum die Meinung sein; dann hätte der Verf. einfacher sagen können: Das Beispiel soll auswendig gelernt werden; 2. eine Regel, die im Beispiel zur Geltung kommt oder 3. die der Regel entsprechende praktische Sprachbeherrschung. Das letztere kann aber auch nicht angenommen werden; denn wozu dann später die Regel lernen? Also müssen wir uns an die zweite Auffassung halten: Der Schüler soll, indem er sich das Beispiel einprägt, eine zunächst dunkle Vorstellung von einer darin versteckten Regel be-

---

1) M. Vibæk, Tysk Sproglære far Gymnasiet.

kommen, die dann durch mehrere Beispiele deutlicher zum Vorschein kommt und mittels der im Buche gedruckten Regel schließlich zur Klarheit gelangt. Wenn nun aber schon ein rein vorläufiger Akt als „unmittelbare Aneignung einer sprachlichen Erscheinung" bezeichnet wird, werden doch ganz übertriebene Erwartungen von der Bedeutung des ganzen Prozesses erregt und es wird dem Leser nahe gelegt, an die in der ersten Kindheit stattfindende unmittelbare Aneignung der Muttersprache zu denken. – Übrigens kann man die hier zutage tretende Unklarheit mit noch viel größererer Begeisterung verbunden finden. So heißt es bei Rattke: „Werden die grammatischen Regeln aus dem gegebenen Stoffe (einer Reihe Einzelsätzen) so entwickelt, wie es durch die Probelektion angedeutet ist, dann ist die grammatische Unterweisung nicht langweilig und geisttötend, und die grammatischen Gesetze werden zum sicheren Eigentum des Schülers; sie gehen ihm in Fleisch und Blut über und erzeugen in ihm ein unbewußtes Sprachgefühl, das für die Beherrschung unerläßlich ist."[1]) Hiernach scheint das Ziel schon gleichzeitig mit der induktiven Aneignung der Regel erreicht zu sein. So meint es der Verf. jedoch nicht im Ernst. Denn auf derselben Seite lesen wir später: „Die Übung und Anwendung der grammatischen Regeln muß so gründlich und vielseitig geschehen, daß der Schüler ohne weitere Reflexion und ohne Zuhilfenahme der Muttersprache imstande ist, sich der Regel gemäß mündlich und schriftlich auszudrücken." Dem können wir uns anschließen. Aber besonders für den jungen Lehrer kann jener Überschwang der Begeisterung gefährlich werden, indem er meint, durch die induktive Erklärung Großes geleistet zu haben, und darüber vergißt, wieviel zähe und allerdings manchmal langweilige Ausdauer seinerseits erforderlich ist, um das induktiv Gewonnene zu befestigen und deduktiv verwerten zu lassen.

Das gleiche wie von „induktiv" und „deduktiv" gilt von „analytisch" und „synthetisch". Derselbe falsche Gegensatz wird auch hier konstruiert, und die Verwirrung steigert sich dadurch, daß die Bedeutung dieser Worte nicht einmal feststeht. So gebraucht H. Sweet sie ganz anders, als es gewöhnlich der Fall ist; „synthetisch" bedeutet ihm ein Verfahren, das den Satz zum Ausgangspunkt hat, während bei „ana-

---

1) Der neuspr. Unterricht S. 53.

lytisch“ an die Aneignung von Wörtern, die dann zu Sätzen verbunden werden, zu denken ist. „Synthetisch“ und „analytisch“ würden demnach bzw. „induktiv“ und „deduktiv“ entsprechen, während das Umgekehrte wohl häufiger der Fall ist.

d) Ein Gegensatz von wesentlicher Bedeutung scheint dagegen durch „direkt“ und „indirekt“ ausgedrückt zu sein. Diese Worte beziehen sich auf Anwendung oder Nichtanwendung von Regeln. Ob nun jede Methode, die sich als eine direkte bezeichnet, des Gebrauchs der Regeln wirklich entbehrt, ist eine Frage für sich; es handelt sich hier nur um das Prinzip. Die direkte Methode wird von einem ihrer Anhänger folgendermaßen charakterisiert: „La méthode directe évite le détour des règles de grammaire en faisant directement sentir le quomodo, tandis que la méthode indirecte exige qu'il pense le quomodo, ce qui l'empêche de penser à autre chose d'une manière spontanée. ... La nouvelle méthode proscrit la déclinaison absolue ainsi que la conjugaison absolue. Il faut exercer les cas dans leurs rapports avec les autres parties de la proposition, le verb dans ses rapports avec ses compléments etc.“[1])

Sowohl aus theoretischen wie aus praktischen Gründen vermögen wir in dem hier dargestellten Prinzip jedoch nur eine ihrerseits übertriebene Reaktion gegen unvernünftiges Regelpauken zu erblicken.

Die natürliche Sprachaneignung geht ohne das Gängelband der Abstraktion vor sich. In Anbetracht der Schwierigkeiten, die es später so manchem bereitet, eine fremde Sprache grammatisch richtig zu erlernen, könnte es sonderbar erscheinen, daß Kinder, und zwar sogar schwachsinnige Kinder, sich ein so verwickeltes System aneignen können. Die Sache ist aber in Wirklichkeit ganz einfach. Die Konstruktion der Sprache entspringt aus den allgemeinsten Gesetzen des Bewußtseins und die Aneignung der Wortbedeutung beruht auf mechanischem Gedächtnis. Grammatisch kommt es auf zwei Dinge an: Verständnis der Funktion der Wortklassen und Aneignung eines Kreises von praktischen Vorstellungen, die das sprachliche Schema für die Anwendung der Einzelworte angeben. Diese Vorstellungen sind, wie früher erwähnt, von einfacher Natur und beschränkter Zahl, da sie

---

1) A. Wickerhausen, De la méthode directe dans l'enseignement d. langu. viv. Die neueren Sprachen XV, 4 S. 223.

nur die Möglichkeiten, innerhalb deren die reale Verbindung der Bewußtseinsmomente zu suchen ist, in groben Zügen abgrenzen sollen. Die Einteilung in Wortklassen entspricht ihrerseits der synthetischen und analytischen Wirksamkeit des Bewußtseins, infolge deren die Vorstellungen bald zu Einheiten verbunden auftreten, bald in ihrem Gegensatz zur Einheit hervorgehoben werden. Teilt man die Worte ein in synthetische (solche, die Einheiten entsprechen) und analytische (solche, die der Auflösung der Einheit in untergeordnete Momente entsprechen), und bezeichnet man den Satz dem Inhalte nach als primäre, die einzelne Vorstellung als sekundäre Bewußtseinseinheit, erhält man folgende Grundlage für die Einteilung in Wortklassen:

A. Synthetische Wörter
1. solche, die der primären Einheit entsprechen: Interjektionen;
2. solche, die der sekundären Einheit entsprechen: substantivische Wörter.

B. Analytische Wörter
1. solche, die der primären Einheit entsprechen: Konjunktionen und Präpositionen[1];
2. solche, die der sekundären Einheit entsprechen: Eigenschaftsbezeichnungen, die in zwei natürliche Hauptgruppen zerfallen: α) solche, die die Eigenschaft als eine konstituierende (Ursache) bezeichnen, d. h. die adjektivischen Wörter, und β) solche, die die Eigenschaft als Wirkung bezeichnen, d. h. Verben;
3. solche, die der Analyse schon analysierter Vorstellungen dienen: Adverbien.

In gleicher Weise können nun diejenigen Präfixe, Suffixe und Wortstellungen, die mit Bedeutung verbunden sind, eingeteilt werden. – Die Laute diesem Schema gemäß anzuwenden, erfordert keine besondere Intelligenz, weil die Forderungen direkt aus der Natur des Bewußtseins entspringen, kraft deren die notwendige Analyse sich in anschaulicher Form von selbst vollzieht. Die pathologische Störung der grammatischen Sprachrichtigkeit erscheint deshalb nicht als eine

---

1) indem diese Bestimmungen zu ganzen Sätzen oder doch zu mehreren sekundären Einheiten in ihrer Beziehung aufeinander enthalten.

zentrale Störung höherer Ordnung und kann sehr wohl mit einer sonst unbeschädigten Intelligenz verbunden sein. Da nun, wie gesagt, die grammatischen Vorstellungen, auf welchen die Gliederung des Satzes sonst beruht, äußerst einfacher Natur sind, wenn sie auch nicht mit Notwendigkeit dem Wesen des Bewußtseins entspringen, sondern auf einer Wahl beruhen, so ist es begreiflich, daß die Aneignung der grammatischen Richtigkeit in der Muttersprache für das Kind lediglich eine Frage der Zeit ist, vorausgesetzt daß es richtige Muster vor Augen hat.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit der Fähigkeit zur grammatischen Abstraktion. Diese Fähigkeit, von welcher ein gewisser Grad notwendig ist, um aus Regeln Nutzen ziehen zu können, ist einer starken individuellen Variation unterworfen und bedarf einer gewissen Pflege, um den Zwecken des Unterrichts dienstbar zu werden. Doch ist der vollkommene Agrammatismus wohl eine Seltenheit. Aus eigener Erfahrung können wir nur ein Beispiel anführen, wo ein erwachsener Schüler, der sich seiner grammatischen Mängel völlig bewußt war, trotz aller durch längere Zeit und aus eigenem Antrieb darauf gerichteten Anstrengungen es nicht dazu bringen konnte, selbständig zwischen den Teilen des Satzes zu unterscheiden. Solange der Lehrer mit ihm arbeitete, konnten die grammatischen Begriffe ihm zwar zum Bewußtsein gebracht und dies durch die Bildung richtiger Sätze in der Fremdsprache bewiesen werden. War aber der Schüler kurze Zeit sich selbst überlassen gewesen, war es ihm unmöglich, selbst in schon einmal analysierten Sätzen Subjekt, Objekt, Adjektiv, Adverb usw. zu erkennen. Da der betreffende Schüler sonst im Besitz einer völlig normalen Intelligenz war, muß ein ganz spezieller Defekt vorgelegen haben.

Was nun dem Kinde bei der Aneignung der Muttersprache leicht ist, die unbewußte Angewöhnung an eine bestimmte Ausdrucksgestaltung, zeigt sich als große Schwierigkeit für den Schüler, der sich eine fremde Sprache aneignen soll, teils einfach wegen der relativ beschränkten Zeit, die für die Beschäftigung mit der Sprache verfügbar ist, teils weil er schon im Banne eines fest eingeübten Sprachgefühls steht. Dieses greift in zweierlei Weise störend ein. Einmal bringt es muttersprachliche Anschauungsformen in die Fremdsprache hinein, und zweitens werden Bezeichnungen, die von der fremden

Sprache gefordert werden, aber vom Standpunkt der Muttersprache aus überflüssig sind, beiseite geschoben. Um diesen Mißständen entgegenzuwirken, muß die bewußte Aufmerksamkeit des Schülers für die fremden Anschauungsformen notwendig geweckt werden. Die grammatischen Ausdrucksmittel kommen zwar so häufig zur Anwendung, daß sie scheinbar bald erlernt werden müßten, falls sie wirklich im Bewußtsein des Schülers mit bestimmten Vorstellungen verknüpft wären. Das ist aber zum Teil gar nicht der Fall. Während die einzelnen Vokabeln sich nicht leicht der Aufmerksamkeit völlig entziehen, weil jede von ihnen einem Moment des realen Inhalts des Bewußtseins entspricht, gleitet die Aufmerksamkeit leicht über die grammatischen Bezeichnungen hinweg, ohne sie mit anderen Vorstellungen zu verbinden, als diejenigen, die in entsprechenden Wendungen der Muttersprache vorliegen würden. Aus dem Grunde bereitet das Geschlecht der Substantive, die Flexion der Artikel und der Adjektive u. ä. dem Dänen, der sich mit der deutschen Sprache befaßt, soviel Schwierigkeiten, weil das alles Dinge sind, die nach einer angewohnten Ausdrucksgestaltung ohne Bedeutung sind, und die zu bezeichnen er also kein unmittelbares Bedürfnis fühlt. Sallwürk bemerkt in seinem früher angeführten Buche bei der Erörterung der grammatischen Frage u. a.: „Der Weg, eine fremde Sprache zu erlernen, muß ... sich vom Bedürfnis des Sprechenden leiten lassen.“ Für die Sprachaneignung im höheren Sinne mag das ein trefflicher Grundsatz sein; nicht aber für die grammatische Übung. Hier ist „an element of constraint“, das respektiert sein will und demgegenüber man nicht auf das individuelle Bedürfnis bauen darf, weil dies ja nichts als das Sprachgefühl der Muttersprache ist. Wenn Sallwürk die Pluralbildung im Französischen als Beispiel eines grammatischen Verhältnisses anführt, das aus dem eigenen Bedürfnis des Schülers heraus leicht angeeignet werden kann, so zeigt dies Beispiel nichts, weil der Schüler schon in der eigenen Sprache gewohnt ist, den Singular und den Plural durch Merkmale zu unterscheiden. Wie soll aber ein deutscher Schüler z. B. das Bedürfnis fühlen können, Geschlecht und Zahl des prädikativen Adjektivs im Französischen zu bezeichnen? Im Gegenteil, er wird Bedürfnis fühlen, dies zu unterlassen, während dänische Schüler in dem entsprechenden Falle geneigt sind, eine Bezeichnung des Plurals auch im Deutschen zu gebrauchen. – Um nun aber die Aufmerksamkeit

des Schülers zu erregen und das Fehlen eines sprachlichen Bedürfnisses zu ersetzen, wird es an manchen Punkten zweckmäßig sein, Regeln aufzustellen. Die Regel ist eine von außen kommende Aufforderung, die Wörter nach dem Schema einer bestimmten sprachlichen Anschauungsform zu verbinden. Erst wenn diese Verbindung sich so und und so vielmal wiederholt hat, kann durch Angewöhnung ein Bedürfnis daraus entstehen; die Anwendung dieser oder jener Ausdrucksform erscheint dann als notwendige Folgeerscheinung des Gebrauchs der fremden Vokabeln, und das Zwischenglied der abstrakten grammatischen Begriffe kann wegfallen. Wir können dann in der fremden Sprache denken. Daß wir durch Anwendung von Regeln dahin gelangen könnten, wird zwar vielfach bestritten; ja die Möglichkeit des Denkens in einer fremden Sprache wird überhaupt geleugnet. Man vergißt aber, daß die abstrakten Begriffe, durch welche die Regel ausgedrückt wird, aus Vorstellungen, die tatsächlich zur Bildung des Satzes beim normalen Sprechen mitwirken, abgeleitet sind. Indem wir nun auf dem Wege der Abstraktion auf diese Vorstellungen zurückkommen, müssen sie schließlich in der natürlichen Weise eingeübt werden. Durch die Anwendung der Abstraktion wird aber das langsamere Wachstum der sich selbst überlassenen grammatischen Vorstellungen beschleunigt.

Es ist selbstverständlich, daß man keinen Grund hat, Regeln in solchen Fällen aufzustellen, wo der Bau der Fremdsprache mit dem der Muttersprache übereinstimmt. Was z. B. die Wortstellung des Deutschen betrifft, braucht man in dänischen Schulen nur auf gewisse Abweichungen vom Dänischen hinzuweisen. Anderseits zeigt eben dies Beispiel, wie notwendig Regeln sein können; denn selbst eine Erscheinung, wie die Stellung des Verbs in Nebensätzen, die so überaus häufig beobachtet werden kann, läßt sich von der Mehrzahl der Schüler nicht ohne durch längere Zeit wiederholte Hinweise auf eine Regel erlernen. – Was die Ordnung betrifft, in welcher Regeln mitgeteilt werden, muß hervorgehoben werden, daß, was im grammatischen System im Zusammenhang dargestellt ist, deshalb keineswegs immer auf einmal gelernt zu werden braucht, sondern nach den Umständen auf mehrere Stufen verteilt werden kann, so daß eine Haupterscheinung zunächst verstanden und eingeübt wird, während die Einzelheiten und Abweichungen erst später an die Reihe kommen.

Anderseits müssen Regeln, die sich gegenseitig voraussetzen, gleichzeitig eingeübt werden, so z. B. die Regeln über Geschlecht und Flexion der deutschen Substantive.

Die Fehler, die bei der indirekten Methode ja vielfach vorgekommen sind und noch immer vorkommen, lassen sich im wesentlichen auf die Verletzung der folgenden drei Prinzipien zurückführen. Überflüssiges soll nicht in Regeln mitgeteilt werden; die Grenzen der normalen Abstraktionsfähigkeit der Schüler müssen respektiert werden, und die Befestigung einer Regel durch Anwendung darf nicht durch das Fehlen der dazu notwendigen Kenntnisse auf einem anderen grammatischen Gebiete illusorisch gemacht werden. Aber abgesehen hiervon kann man das indirekte Verfahren keineswegs als Umweg bezeichnen. Es wäre im Gegenteil ein Umweg, wollte man sich der schon ausgebildeten grammatischen Vorstellungen der Schüler und ihrer Abstraktionsfähigkeit nicht bedienen, und sich an ein Ziel heranzutasten versuchen, zu dem eine sichere Brücke geschlagen werden kann.

e) Wir müssen uns also als Anhänger der indirekten Methode bekennen. Es gibt aber viele Einzelheiten, die man richtig beurteilen muß, um sich gegen die Kritik der Anhänger der direkten Methode wehren zu können. Wir wollen daher noch etwas näher auf die Bedeutung und Anwendung von Regeln eingehen.

Man spricht in der Grammatik von Paradigmen und Regeln. In Wirklichkeit sind diese beiden Dinge eins. Das Paradigma ist das Beispiel ohne ausgesprochene Regel, und zur Regel gehört notwendig das Beispiel. Auf das Beispiel, das Muster, muß das Hauptgewicht gelegt werden, und es wäre falsch, das Beispiel als Mittel zum Verständnis der Regel aufzufassen. Vielmehr ist es die Regel, die das Beispiel erklären soll, indem sie uns sagt, warum eben dieser oder jener Satz zum Muster ausgewählt worden ist. Hier ist ein Punkt, wo alle Formen der Sprachaneignung zusammenfallen. Auch die natürliche Sprachaneignung muß zunächst auf Analogiebildungen auf Grund von Mustersätzen beruhen. Aber die Mustersätze müssen hier in sehr großer Zahl vorhanden sein, weil das Kind nur durch langsames, unbewußtes Schließen zu den in denselben enthaltenen Prinzipien gelangt. Bei der künstlichen Aneignung kann die Zahl der Mustersätze beschränkt sein, weil jeder einzelne, da seine Bedeutung und Absicht verstanden ist, mit um so viel größerer Kraft wirken kann. Beispiel

oder Mustersatz ist nun aber jeder Satz – nicht nur die im grammatischen Lehrbuch aufgegebenen –, der von der Regel aus begriffen oder gebildet wird. Die Anwendung der Regel läuft also darauf hinaus, Mustersätze zu beschaffen, nach denen Analogiebildungen stattfinden können; dagegen soll die Anwendung von Regeln nicht die Analogiebildung beseitigen. Auf Grund dieser irrtümlichen Auffassung schreibt z. B. O. Ganzmann: „Es könnte nun der Einwurf erhoben werden: man sollte statt des langen Weges der Übung nach Analogie einfach eine entsprechende allgemeine Regel geben, um so viel schneller ans Ziel zu gelangen.“ [1]) Hier ist ein ganz falscher Gegensatz aufgestellt, von dem aus der Gebrauch grammatischer Regeln sich natürlich leicht angreifen läßt. Aus einer ähnlichen unrichtigen Auffassung der Bedeutung der Regeln heraus argumentiert ebenfalls A. Wickerhausen. In der früher angeführten Schrift dieses Autors, die einen Extrakt der radikalsten Reformideen bildet, wird diese Auffassung wiederholt in verschiedenen Wendungen ausgedrückt, z. B. so: „Penser à la grammaire et parler de ses règles que nous avons apprises par cœur – c'est une autre fonction que celle d'exprimer librement nos propres pensées. Si l'on exerce seulement cette fonction-là, comment parviendra-t-on à bien apprendre à parler la langue même? L'homme qui étudie une langue étrangère pourrait-il bien exprimer cette pensée: si j'en avait temps – au moment même où il devrait songer à cette règle: 'Après si il faut employer l'imparfait de l'indicatif et non le conditionel?'“

Das ließe sich nun wohl in diesem Falle tun; denn die Regel ist ja keine besonders verwickelte, und es wäre ein Irrtum, zu glauben, daß eine grammatische Regel notwendig in Worten gedacht werden müßte. Man kann sich sehr gut auf eine Regel besinnen, ohne sie auszusprechen oder gesprochen zu denken, genau so gut wie man sich eine Landschaft denken kann ohne zu sagen: Da liegt ein Wald, dort ein See usw. Aber an die Regel als solche brauchen wir überhaupt nicht zu denken, wenn nur ein Mustersatz, der der Regel entspricht, uns vorschwebt. Und das ist selbstverständlich möglich; denn sonst könnten wir überhaupt nach keiner Methode weder die Muttersprache noch eine fremde Sprache lernen.

---

1) Über Sprach- und Sachvorstellungen S. 54.

Aber die Analogiebildung ist selbst nur eine Vorstufe der eigentlichen Sprachbeherrschung. Erst wenn wir kein Muster mehr brauchen, d. h. wenn die Forderungen der Ausdrucksgestaltung uns bei der Satzbildung sofort klar sind, ohne durch einen bekannten Satz versinnlicht und daraus abgeleitet zu werden, ist das Ziel des Unterrichts erreicht. Aber daß man bei der Aneignung einer Sprache zu Anfang anders verfahren muß, als man nach Erreichung des Ziels verfahren kann, darin ist doch eigentlich gar nichts Merkwürdiges. Der Weg, der zu wandeln ist, ist durch die Natur der Sprache vorgezeichnet; man kann ihn abkürzen, aber kein Stadium völlig überspringen.

Daß das Hauptgewicht auf die Beispiele gelegt wird, bedeutet aber nicht, daß die Regel entbehrt werden könnte. Mustersätze auswendig zu lernen, hilft nicht viel mehr, als zufällige Sätze eines Textes zu lernen, wenn der Schüler nicht einen klaren Begriff davon hat, warum er eben diese Sätze lernen muß. Wie wichtig dies ist, zeigt der häufig vorkommende Fall, daß fleißige, aber etwas gedankenlose Schüler, auch wenn sie die Regel aufsagen können, manchmal bei Anführung des Beispiels in eben dem einen Punkte, worauf es ausschließlich ankommt – einer Kasusendung z. B. – Fehler machen. Sie haben dann eben die Regel nicht als Erklärung des Beispiels benutzt, und weder Regel noch Beispiel nützen ihnen dann später. Die Schüler sind überhaupt geneigt, sich mit einer rein äußerlichen Verbindung zwischen Regel und Beispiel zu begnügen. Hier muß der Lehrer daher kräftig eingreifen. Daß dies beim früher üblichen Grammatikpauken nicht immer in genügendem Maße geschehen ist, ist es wohl, was schließlich den Zweifel an dem Nutzen der Regeln erregt hat. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß der Lehrer sich in früherer Zeit manchmal wenig Mühe gab, um die richtige Wechselwirkung zwischen Regel und Beispiel herzustellen. Man hatte vor dreißig Jahren offenbar größeres Vertrauen zur intellektuellen Selbständigkeit der Kinder und jungen Leute, als jetzt, und ging nicht mit solcher Breite auf Einzelheiten ein. Die Folge davon war, daß manche Regel im Grunde unverstanden blieb und höchstens rein mechanisch verwertet wurde, und daß die einzelnen Paragraphen des Lehrbuches ein bloßes Nebeneinander ohne innere Verbindung bildeten. Es konnte dann allerdings vorkommen, daß ein Schüler nach dem lateinischen Extemporale seinen Kameraden gestand, er habe aufs Geratewohl für jeden zweiten Neben-

satz den Akkusativ mit Infinitiv gebraucht, sonst aber den Konjunktiv; denn er wisse, daß diese Konstruktionen geübt werden sollten und kenne auch die Regeln darüber; aber der Unterschied zwischen einem verbum efficiendi und einem verbum declarandi sei ihm völlig unklar. – Wir haben selbst die Überreste dieses Systems, das von den klassischen Sprachen auf die modernen übertragen worden war, miterlebt. Es kann kein Zweifel darüber sein, daß es auf einer zählebigen Tradition beruht aus einer Zeit, wo die lateinische Grammatik nicht Lehrmittel, sondern Lehrgegenstand war, und dies sein konnte, weil die Erlernung der Sprache im weitesten Umfange praktisch betrieben wurde. Daß die Darstellung der Grammatik zur Aneignung der Sprachbeherrschung dienen sollte, scheint jedenfalls bei uns erst um die Wende des 19. Jahrhunderts anerkannt worden zu sein und wird mit dem Rückgang des praktischen Betriebs begründet. Aber damit war natürlich die praktische Handhabung des Grammatikunterrichts nicht auf einmal umzugestalten. Es ist daher erklärlich, daß unser großer J. N. Madvig, dessen Name unverdienterweise mit jedem verkehrten Grammatikbetrieb in Verbindung gesetzt worden ist, in dem Vorwort zur dritten Ausgabe seiner lateinischen Grammatik (1852) sich veranlaßt gefühlt hat, u. a. die Warnung auszusprechen, man möge die hier gegebene nähere Erklärung der lateinischen Satzfolge nicht zum Auswendiglernen gebrauchen, sondern zur Anleitung, unter praktischer Einübung dem Schüler Fertigkeit und Sicherheit im Überblicken des Zusammenhangs lateinischer Perioden und in ihrer Übersetzung beizubringen. Weil es aber bis jetzt noch nicht völlig gelungen sein mag, die Tradition zu besiegen, darf man doch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, und sich von der vernünftigen Anwendung der grammatischen Abstraktion abkehren.

Gegenüber der Wichtigkeit des Sammelns und der Befestigung der Beispiele und Mustersätze erscheint die Art und Weise, in welcher der Schüler zur Kenntnis der Regeln gelangt, als wenig ausschlaggebend. „The inventional grammar“ können wir – falls sie mehr als eine bloße Komödie sein soll – nur als Zeitverschwendung betrachten. Sweets sarkastische Schilderung[1]), wie dies Verfahren durch mehrere Zwischenglieder dazu führt, daß der Lehrer am Ende eine neue Gram-

1) The practical study S. 115–116.

matik herausgibt, ist aus dem Leben gegriffen. Das induktive Verfahren hingegen enthält eine gute Anleitung für den Lehrer bei der Durchnahme des neuen grammatischen Stoffes und entspricht völlig der Natur der Regeln als Erklärungen der Beispiele. In diesen muß der Ausgangspunkt genommen werden; die Regel soll als Antwort auf eine Frage, die das Beispiel erweckt, erscheinen. Es ist in dieser Weise möglich, die Erklärung der Regel zu einer Aufgabe zu gestalten, an deren Lösung die Schüler selbst mitarbeiten, was dem Unterricht größeres Interesse verleiht und die Aufmerksamkeit der Schüler daher leichter fesselt. Insofern die Regeln auf diese Weise besser begriffen werden, bleiben sie natürlich auch leichter im Gedächtnis haften, als wo eine rein mechanische Aneignung stattfindet. Um Enttäuschungen zu entgehen, wird es doch aber meistens notwendig sein, sich daneben des Auswendiglernens zu bedienen. Ferner darf man nicht vergessen, daß auch die best begriffene Regel doch eben nur eine Regel bleibt und nicht als eine „in Fleisch und Blut übergegangene“ sprachliche Erscheinung betrachtet werden darf.

f) Da die Bedeutung der Regel auf der Menge der Mustersätze beruht, soll eine Regel natürlich nie mitgeteilt werden, ohne daß gleichzeitig Gelegenheit ist, sie an Mustersätzen zu erproben. Es kann dies teils durch aktive Anwendung bei Hinübersetzung oder Sprechübung[1]), teils durch die Lektüre geschehen. In erster Reihe steht die aktive Anwendung. Das Grundprinzip für die Ordnung des mitzu-

1) Auch das Einsetzen von im Texte weggelassenen Flexionsendungen bewirkt eine aktive Einübung. Es scheint uns aber eine Schwäche dieses Mittels zu sein, daß es das Verständnis von den einzelnen Sätzen des Textes und manchmal auch von deren Verbindungen zur Voraussetzung hat, während doch das Verständnis bei Weglassung der Flexionsendungen erschwert oder unmöglich gemacht wird. Das ganze Verfahren wird dadurch schwerfällig. Der Schüler verlegt sich aufs Raten und gewöhnt sich daran, den Endungen überhaupt keine Bedeutung für das Verständnis beizumessen. In gewisser Hinsicht ist diese Übung anderseits zu leicht. Wenn der Schüler erst einmal auf eigene Hand oder mit Hilfe des Lehrers zu den richtigen Endungen gelangt ist, kümmert er sich bei einer etwaigen Wiederholung nicht mehr um den dahinterliegenden Gedanken, da das, worauf es ankommt, so wenig ist, daß das akustische Gedächtnis allein ausreicht, um es zu behalten. Vielleicht ist der Schüler noch dazu so glücklich, im Besitze eines Buches zu sein, das vom früheren Besitzer mit den fehlenden Endungen versehen worden ist.

teilenden grammatischen Stoffes muß überhaupt die fortschreitende Entwickelung der praktischen Sprachbeherrschung sein. Dieses Prinzip läßt sich ohne große Schwierigkeiten bei den modernen Unterrichtssprachen durchführen, weil sie so viel Gemeinsames unter sich haben, daß ein einigermaßen sanfter Übergang von einer zur anderen stattfinden kann. Bei fernerstehenden Sprachen, z. B. den klassischen, ist es notwendig, daß sämtliche Hauptzüge der Formenlehre und der Syntax in einem Vorkursus durchgenommen werden. Zwar gelangt der Schüler dadurch nicht zur Beherrschung der vielen neuen sprachlichen Erscheinungen; aber eben weil hier so viel Neues ist, wird eine vorläufige Kenntnis der Ausdrucksmittel zur Vermeidung einer schädlichen Verwirrung erforderlich sein, ehe die eigentliche Sprachaneignung beginnt. Bei einer Sprache wie der deutschen wäre aber für dänische Schüler kein Grund dazu, die ganze Grammatik möglichst schnell durchzueilen, weil man hier sehr gut mit der Sprache arbeiten kann, wenn auch viele Erscheinungen bis auf weiteres unerklärt bleiben müssen; die Abweichungen vom Angewohnten sind keine derartigen, daß sie das Verständnis völlig ausschließen. Daß dabei – namentlich wenn Sprechübungen frühzeitig stattfinden – Fehler nicht zu vermeiden sind, tut nichts, auch wenn es solche Fehler sind, deren Natur den Schülern noch nicht klar gemacht werden kann, die man also einfach korrigieren muß. Wie bei der Einübung der Aussprache, darf man auch hier nicht vergessen, daß eine Sprache überhaupt nur durch Fehler erlernt wird – die natürliche Aneignung geschieht ja durch unzählige Fehler – und daß es nicht darauf ankommt, daß keine Fehler gemacht werden, sondern darauf, daß ein rationelles Bestreben, das ideale Maß der Richtigkeit zu erreichen, sich durch den ganzen Unterricht zieht. Der Furcht vor Fehlern begegnet man allzu oft als Argument gegen verschiedene sprachliche Übungen, ja im Grunde gegen alle solchen, indem jede Art von Übungen unvermeidlich bestimmte Fehler begünstigen wird. Man geht hierbei von dem einfachen Gedanken aus, daß, wenn ein Ding so und so vielmal falsch gesagt worden ist, es dann wenigstens ebenso vielmal richtig gesagt werden muß, um dem richtigen Ausdruck zum Siege zu verhelfen. Man glaubt sich hierbei auf das Gesetz der Übung stützen zu können. Und doch kann die Sache sich absolut nicht so verhalten. Man sieht tagtäglich, wie

Kinder, die auf dem Übergang zum Richtigsprechen der Muttersprache stehen, im Laufe kurzer Zeit die unrichtige Aussprache eines Wortes, ein ganz falsches Wort oder eine verkehrte Satzform, deren sie sich lange Zeit hindurch bedient haben, und die sogar dadurch befestigt worden sind, daß Erwachsene sie für das Gespräch mit dem Kinde in ihre Sprache aufgenommen haben, fallen lassen. Übrigens kann auch der Erwachsene, der eine fremde Sprache lernt, manchmal beobachten, wie schnell ein oftmals wiederholter Fehler verschwindet, sobald die richtige Erkenntnis eingetreten ist. Viel schlimmer als Fehler, die aus Unwissenheit oder mangelhaftem Verständnis entspringen, sind die unzähligen Fehler, die auf Gleichgültigkeit beruhen. Ein Fehler, der aus voller Überzeugung gemacht wird, schließt immerhin die Möglichkeit eines Umschlags nach der richtigen Richtung hin in sich. Das Falsche, was eingeübt worden ist, tritt dadurch in einen Gegensatz zu dem Richtigen, dessen psychologische Wirkung imstande ist, den Einfluß der mechanischen Einübung zu kompensieren. Aber eine sehr große Menge Fehler, die der gewissenhafte Lehrer verbessert, könnten im Grunde ebensogut ohne Korrektur bleiben. Denn da sie aus keiner bestimmten Vermutung über das Richtige hervorgegangen sind, fehlt ein fruchtbarer Boden für die Korrektur.

Wenn nun auch Fehler also nicht zu vermeiden sind, so bleibt doch die aktive und möglichst selbständige Verwendung des Sprachstoffes der wichtigste Weg zur Aneignung der Grammatik; und zwar liegt das in zwei Umständen. Nur wenn das Ziel die aktive Sprachbeherrschung ist, wird es möglich sein, die zweckmäßige Folgeordnung der Einzelheiten, die durch kein ausgeklügeltes System bestimmt werden kann, richtig festzustellen. Denn sie ergibt sich dann mit Notwendigkeit aus der Praxis selbst. Der Lehrer braucht nicht zur Zählung der Häufigkeit der sprachlichen Erscheinungen oder zur logischen Systematisierung der Begriffe zu greifen, um zu wissen, was auf jeder Stufe vor allem nottut. Setzt man sich von vornherein die bloß passive Aneignung als ausschließliches Ziel, verliert der Lehrer leicht das Augenmaß für die relative Wichtigkeit der Erscheinungen. Zweitens unterliegt es keinem Zweifel, daß die nötige Einsicht in den Bau der Sprache und die Fähigkeit zur aktiven Mitarbeit, die unter allen Umständen und zwar auch für das bloß passive Sprachkönnen notwendig ist, am ehesten durch aktive Verwendung des grammatischen Stoffes

zu erreichen ist. Wir brauchen hier auf diesen Punkt nicht näher einzugehen, da er in einem früheren Abschnitt (II A, besonders 4j und 6) Erwähnung gefunden hat.

g) Konstruktive Übungen sollten also bei keinem Sprachunterricht fehlen. Dabei ist es aber von größter Wichtigkeit, daß das dadurch Angeeignete durch die mehr rezeptive Seite des Unterrichts, die Lektüre, befestigt wird. Was durch die aktive Übung zum besonderen Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht worden ist, soll hier durch wiederholte Beobachtung zu einem immer festeren Besitztum werden und so die Grundlage für neue konstruktive Aufgaben größerer Schwierigkeit bilden. Es müssen also die Texte mit grammatischer Aufmerksamkeit gelesen werden. Um das zu erreichen, hat man ja in großer Ausdehnung das Analysieren zur Anwendung gebracht. Von den Schülern wird die Sache gewöhnlich so aufgefaßt, als analysiere man, um die Kenntnis der Regeln festzustellen. Das sollte nun eigentlich nicht die Meinung sein; das Analysieren sollte den Schüler daran gewöhnen, in erster Reihe solche sprachlichen Erscheinungen zu beobachten, deren Bedeutung durch Paradigmen und Regeln schon klar gemacht sind, um allmählich durch die immer wiederholten Eindrücke eine solche Vertrautheit mit den betreffenden Erscheinungen zu gewinnen, daß diese den Charakter der unmittelbaren Notwendigkeit annehmen. Eine solche Art der Beobachtung verbindet sich keineswegs mit dem gewöhnlichen Lesen; die Beobachtungen, die dabei gemacht werden, sind ganz zufälliger Natur und bedeuten nur bei sehr großer Ausdehnung der Lektüre sonderliches für die grammatische Tüchtigkeit. Die Schüler dazu zu bringen, daß sie mit grammatischer Aufmerksamkeit lesen, ist aber eine der schwersten Aufgaben des Sprachlehrers. Ließe sie sich zur Vollkommenheit lösen, würde das grammatische Studium sich weit einfacher gestalten, als es meistens der Fall ist. Vieles muß aber dem eigenen guten Willen des Schülers und seinem Verständnis für die Sache überlassen bleiben. Diese Kräfte gilt es daher zu erwecken.

Um den Schülern die Gewohnheit beizubringen, die Regeln aus dem Texte herauszulesen und sie in demselben bestätigt zu finden, gebraucht man vielfach zu diesem Zweck bearbeitete Texte, wo eine gewisse Menge Beispiele bestimmter Erscheinungen an bestimmten Stellen zusammengestellt und durch den Druck hervorgehoben sind.

Derartig bearbeitete Texte sind indessen mit großen Schwächen behaftet. Sweet sagt sehr treffend darüber: „The other horn of the dilemma is that if we try to make our texts embody certain definite grammatical categories, the texts cease to be natural: they become either trivial, tedious, and long-winded, or else they become more or less monstrosities, or, finally, they are broken up into detached sentences.“[1]) Für den Lehrer jedenfalls werden solche Bücher leicht unerträglich, zumal er sie meistens mehrere Jahre hindurch gebrauchen muß. Sie sind weit schlimmer, als die so viel getadelten zusammenhanglosen Sätze, weil diesen das Stilwidrige und Sinnverletzende eines Zusammenhangs, der kein natürlicher ist, fehlt. Außerdem wird die Wirkung solcher Stücke dadurch geschwächt, daß die Schüler doch meistens nur dem besonders Hervorgehobenen – in der Regel einer neuen Erscheinung – ihre Aufmerksamkeit schenken, während sie daran gewöhnt werden müßten, auf alles ein Auge zu haben, was nach ihrem Standpunkt der Befestigung noch bedürftig ist. Denn das ist eine Hauptsache bei den Beobachtungsübungen, daß sie sich nicht nur auf das Neue und Seltene erstrecken, sondern ebensogut Bekanntes umfassen. Nun haben übrigens alle derlei Übungen in der Klasse etwas Geisttötendes und fesseln selten den Schüler, wenn er nicht gerade selbst dran ist. Da es noch dazu viel Zeit in Anspruch nimmt, in der Stunde größere Stücke mit Fragen und Antworten durchzuarbeiten, und das Ziel, das eigentlich erreicht werden soll, die Angewöhnung jedes Schülers an grammatische Aufmerksamkeit bei selbständigem Lesen ist, sollte man sich, wenn die erste Anfangsstufe zurückgelegt ist, darauf beschränken, für jede Stunde bestimmte Arten von sprachlichen Erscheinungen aufzugeben, die bei der häuslichen Präparation besonders beobachtet werden müssen, und diese Erscheinungen dann in der Stunde nachweisen lassen.

Das, worauf es bei dem aufmerksamen Lesen ankommt, ist natürlich keineswegs, daß jede sich im Texte geltend machende Regel nach ihrem Wortlaut bewußt werden soll, sondern nur, daß ein Gefühl des Wiedererkennens des jeweils in Betracht kommenden grammatischen Verhältnisses sich äußert. Das Lesen braucht deshalb nicht fortwährend unterbrochen zu werden, wenn es natürlich auch etwas

1) The practical study S. 192.

langsamer vonstatten geht als ein Lesen, wo der Inhalt die Aufmerksamkeit für sich allein beansprucht. Was die grammatische Ausbeute betrifft, ist aber der Unterschied ein außerordentlich großer. Selbst auf den höheren und höchsten Stufen des Sprachstudiums zeigt es sich täglich, daß Erscheinungen, die hundertmal oder mehr vorgekommen sind, dennoch oft keinen Eindruck gemacht haben, weil der Leser nie dabei verweilt hat, während das wenige Mal mit Bewußtsein Aufgefaßte ein unerschütterliches Besitztum bleibt. Für den Anfänger ist es aber von großer Bedeutung, daß dieses identifizierende Beobachten auf einer möglichst festen, von vornherein gegebenen Grundlage von klaren Regeln ruht, die er sich nicht erst selbst zu schaffen braucht. Erst für die höheren Stufen wird das völlig selbständige Beobachten möglich und dann allerdings auch notwendig sein. —

h) Auf Einzelheiten bezüglich der Form des grammatischen Unterrichts können wir hier nicht näher eingehen. Jede spezielle Erörterung dieser Frage müßte nicht nur auf die verschiedenen Paragraphen des grammatischen Systems, sondern auch auf die besonderen Verhältnisse der einzelnen Sprachen Rücksicht nehmen. Für uns handelt es sich hier nur um die prinzipiellen Gesichtspunkte, denen wir aber keine geringe Bedeutung beimessen. Denn es ist auf dem Gebiete der Grammatik sehr gefährlich, sich voreilig einseitigen Theorien anzuschließen und dadurch vielleicht brauchbarer Wege und Mittel verlustig zu gehen. Für den Lehrer gilt es, ohne Vorurteile nach den jeweiligen Verhältnissen entscheiden zu können, welche Art von Lehrbüchern zweckmäßig sein wird, welche Regeln zu lernen, welche zu übergehen sind, bis zu welchem Grad man aus Flexionsübungen, Auswendiglernen von Wörterreihen u. ä. Nutzen ziehen kann, ob diese oder jene sprachliche Erscheinung durch Übersetzen, Sprechübung oder Analyse am vorteilhaftesten angeeignet werden kann usw. Es ist dabei sehr wichtig, auf die Vorbildung und die Altersstufen der Schüler Rücksicht zu nehmen. So muß bei sehr jungen Schülern die Anwendung der grammatischen Abstraktion selbstverständlich eine recht beschränkte bleiben; für Schüler von 11—15 Jahren läßt sich sehr gut mit dem grammatischen System arbeiten, insofern es relativ mechanisch, durch Auswendiglernen, angeeignet werden kann. Bei reiferen Schülern ist es leichter, aus der selbständigen Beobachtung

Nutzen zu ziehen, während das Auswendiglernen grammatischer Einzelheiten das Interesse der Schüler wenig fesseln kann. Systeme, die für jede Altersstufe ohne weiteres passend wären, lassen sich nicht konstruieren.

Um doch aber eine praktische Illustration zu unseren Anschauungen zu liefern, wollen wir noch einige Bemerkungen über die Behandlung einiger Punkte der deutschen Grammatik machen.[1]) Man begegnet bisweilen der Auffassung, Regeln können so verwickelt sein, daß es zu viel Mühe koste, sie zu erlernen und zu handhaben. Im allgemeinen läßt das sich natürlich nicht leugnen. Nur muß man beachten, daß, was im grammatischen System als Einheit auftritt, deshalb keineswegs alles auf einer Stufe gelernt zu werden braucht. Und ferner muß man die Bedeutung und den Gebrauch der Regeln richtig beurteilen. Als Beispiel eines Regelsystems, das man lieber fallen lassen müßte, wird von H. Larsen[2]) die Darstellung der Pluralbildung der Substantive im Deutschen angeführt. Dies ist nun aber für Dänen ein Punkt, wo man ohne zwingenden Grund seine Bemühungen nicht aufgeben darf; und bei einer richtigen Betrachtung der Sache können die Schwierigkeiten des Systems keineswegs die Vorteile, die daraus zu ziehen sind, in den Schatten stellen. Aber die Art und Weise, in welcher die Anwendung der Regeln seitens der Verfasserin des betreffenden Artikels geschildert wird, zeigt allerdings Mißverständnisse, die nur aus einer falschen Praxis früherer Zeiten erklärlich sind. Die Regeln sollen natürlich nicht dem Schüler zu dem Zweck beigebracht werden, damit dieser, um die Pluralform eines Wortes festzustellen, sämtliche Paragraphen, Ausnahmen und Anmerkungen im Kopfe durchlaufen soll, bis die richtige Rubrik gefunden ist. Die Einteilung der Fälle ist ja nicht zur Belastung des Gedächtnisses erfunden, sondern, um eine geordnete Darstellung zu ermöglichen und die Übersicht über das Ganze beim Gebrauch des Buches zu erleichtern. Der Schüler soll sich nicht daran gewöhnen, an das System als solches zu denken, sondern aus den Merkmalen, die dem System zugrunde liegen, in je-

1) Für deutsche Leser könnte es natürlicher erscheinen, die Beispiele aus irgendeiner anderen Sprache zu holen. Der Verfasser möchte aber nicht gern aus dem Kreise seiner persönlichen Erfahrungen herausgehen und in der Praxis von ihm selbst nicht erprobte Beispiele konstruieren.

2) Begrænsningens Kunst, Vor Ungdom Juni 1909 S. 264ff.

dem vorkommenden Falle auf die Pluralform direkt zu schließen. So läßt es sich leicht erlernen, daß Wörter wie „Riese" und „Student" den Plural mittels eines n (en) bilden, ohne daß diese Deklination überhaupt einen Namen zu haben brauchte. Denn die Endung des Nom. Sing. e, bzw. die Betonung der Endsilbe in Verbindung mit Geschlecht und Bedeutung der beiden Wörter lassen einen sicheren Schluß zu. Wird ferner ein Schüler, wie die Verfasserin beispielsweise annimmt, nach dem Plural von dem Worte „Strahl" befragt, so braucht er auch nicht, wie es angeblich notwendig sein soll, das System durchzulaufen, um sich zunächst alle die Rubriken klar zu machen, wo das Wort nicht hingehört; er sieht sofort, daß es kein besonderes Merkmal besitzt. Ebensowenig braucht er die auswendig gelernten Substantivreihen zu durchsuchen auf die Gefahr hin, diese zwar behalten, aber den Grund, warum er sie gelernt, vergessen zu haben; es kommt nur darauf an, daß er diese Reihen in der richtigen Weise gelernt hat, d. h. zunächst als Pluralformen. Dann wird die Form „Strahlen" ihm ja ganz unmittelbar einfallen, weil er sie so und so vielmal gesehen und gesagt hat und zwar in der Gesellschaft anderer Wörter mit der Endung n oder en; ja er braucht, um das zu leisten, nicht einmal die ganze Reihe der betreffenden Substantive mehr aufsagen zu können. Richtig verstanden finden wir also gerade hier einen Punkt des grammatischen Lehrbuchs, der sich mit großem Vorteil ausnutzen läßt, so daß man eine ganz sichere Grundlage für die praktische Einübung gewinnt. Dabei ist die Erlernung eben dieses Systems für Schüler eines gewissen Alters gar nicht ohne Interesse; wenn der Lehrer die Sache richtig in Angriff nimmt, betreiben die Kinder so was als einen angenehmen Sport. — So sehr viel Zeit braucht man eigentlich nicht darauf zu verwenden; aber man könnte doch vielleicht meinen, daß auch diese Zeit erspart werden könnte, weil dieser Abschnitt der deutschen Grammatik zu denen gehöre, die am ehesten der rein praktischen Übung überlassen werden könnte; die Pluralformen könnten sich, wie man wohl sagt, „durchs Ohr hineinschleichen", indem sie gewissermaßen als selbständige Vokabeln aufgefaßt würden. Dies möchte vielleicht um so einleuchtender erscheinen, als die Mehrzahl der von den Hauptregeln abweichenden Substantive zu den allergewöhnlichsten Wörtern der Sprache gehören. In der Praxis trifft das aber nicht zu; eben in diesem Punkte zeigen sich auch für tüch-

tige und reifere Schüler sonderbare Schwierigkeiten. Die Sache ist offenbar die, daß die Pluralformen nicht ohne sehr lange Übung ihre Selbständigkeit neben denen der Einzahl behaupten können. Die natürliche Gewohnheit, zwischen dem Wortstamm und den grammatischen Mitteln zur Bezeichnung der Modifikationen des Stammbegriffs zu unterscheiden, ist offenbar eine so feste, daß sie auf die Aneignung der Pluralformen als selbständiger akustischer Einheiten störend wirkt. Die Lautelemente der Endungen stehen von vornherein nicht auf gleichem Fuße mit denen des Stammes. Nun sind aber ferner die Merkmale der fremden Sprache für die Mehrzahl synonym, und von Anfang an müssen sie dem Schüler gleich gelten. Sie hinterlassen daher im Gedächtnis nur den Eindruck des Plurals, während die akustischen Unterschiede der Endungen dem Gedächtnis keinen begrifflichen Anhaltspunkt bieten. Jedermann weiß, wie schwierig es ist, selbst unmittelbar, nachdem man einen Satz gelesen hat, die einzelnen Worte desselben genau anzugeben, insofern die Aufmerksamkeit sich ausschließlich auf den Inhalt konzentriert hat. Dieser taucht dann in der Erinnerung in synonymen Ausdrücken auf, die uns persönlich näher liegen, als die im Texte gebrauchten. Um so mehr gilt das für die Endungen. Sollen diese also innerhalb einer passenden Zeit mit Sicherheit angeeignet werden, muß man die Aufmerksamkeit für sie durch besondere Mittel wach erhalten, und es müssen dem Gedächtnis einstweilige Stützen geschaffen werden. Von wesentlicher Bedeutung ist es aber dabei, daß dem Schüler immer wieder Gelegenheit gegeben wird, sein Wissen zu gebrauchen und so das Interesse für die Sache zu bewahren.

Es geschieht dies am besten in Verbindung mit der Einübung des Geschlechts. Dieser Punkt bietet ganz ähnliche Schwierigkeiten wie die Pluralformen. Diejenigen Substantive, deren Geschlecht vor allem feststehen muß, kommen allerdings unzählige Male mit deutlicher Bezeichnung des Geschlechts vor. Der Artikel aber, der hierbei die Hauptrolle spielt, erscheint dem Schüler meistens als bloßes Füllwort und hat nur dann und wann durch die Kasusendungen Bedeutung zur Feststellung der Beziehungen zwischen den Satzgliedern, wobei jedoch die Unterschiede des Geschlechts sich keine besondere Aufmerksamkeit zuzuziehen brauchen. Auch hier muß man daher indirekte Mittel zu Hilfe nehmen. Das gleichzeitige Studium der Plural-

formen wird nun schon eine Stütze gewähren, indem man in vielen Fällen von der Pluralform auf das Geschlecht zurückschließen kann, in anderen Fällen sich das Geschlecht durch eine auswendig gelernte Wortreihe angeeignet hat. Ferner kann man sich auf gewisse Endungen (ei, heit, keit, schaft, ung, chen und lein, t und e in Verbalderivationen) nebst einigen einfachen Regeln (Stammwörter der Verben Masculina, substantivierte Infinitive Neutra) stützen. Schon hierdurch werden etwa 67 Prozent der deutschen Substantive leicht auf ihr Geschlecht zu bestimmen sein, ohne Gebrauch des Wörterbuchs. Mit wachsender Tüchtigkeit kann auch aus spezielleren Regeln Nutzen gezogen werden. — Aber der Zweck der Einübung dieser Regeln soll nicht nur sein, daß die Schüler das Geschlecht eines aufgegebenen Wortes bestimmen können, sondern es soll erreicht werden, daß ihre Aufmerksamkeit beim Lesen auf diesen Punkt überhaupt gerichtet ist. Daß dies geschieht, läßt sich aber nur dadurch kontrollieren, daß die Kenntnis des Geschlechts jedes Substantivs, das in der Aufgabe vorkommt, als Ergebnis der Präparation gefordert wird. Der Lehrer läßt daher die Bücher schließen, nennt jedes der vorkommenden Substantive und läßt sie von den Schülern, die nach und nach aufgerufen werden, mit dem Artikel im Nom. Sing., Gen. Sing. und Nom. Plur. wiederholen, wodurch Geschlecht und Deklination gleichzeitig festgestellt werden. Bei dieser Übung darf man nun keineswegs, um Zeit zu ersparen, besonders häufig vorkommende Wörter übergehen; eher kann man von den selteneren absehen. Denn die Schüler sollen wissen, daß es gerade die Wiederholung, die fortwährende Konstatierung derselben Tatsachen ist, worauf es ankommt, nicht aber das Kunststück an sich, Geschlecht und Biegung eines Substantivs bestimmen zu können.

Was die Verfasserin in demselben Artikel über die Behandlung der zusammengesetzten Verben im Deutschen äußert, ist dagegen ohne Zweifel richtig. Hier ist ein großer Apparat von Regeln ziemlich überflüssig, wenn genau darauf geachtet wird, daß die Verben von Anfang an richtig betont werden. Ohne Zweifel hat die größere Sorgfalt, die heutzutage der Aussprache überhaupt zugewandt wird, den Schrecken, den dieser Punkt der deutschen Grammatik früheren Generationen einflößte, bedeutend herabgemindert. Im Gegensatz zu dem, was von den Pluralformen und dem Geschlecht der Substantive

gilt, haben die lautlichen Unterschiede hier eine reale, nicht nur grammatische Bedeutung. Es ist dadurch der Aufmerksamkeit eine natürliche Stütze gegeben, die sich bei den Übungen von selbst geltend machen muß, wenn die Gesetze der Betonung eingehalten werden.

Die deutsche Sprache bietet sonst Beispiele genug von Erscheinungen, die der direkten Aneignung der Schüler nicht überlassen werden können, und wo die Regeln durchaus nicht als „détours" gelten können. Dies ist nur möglich bei einer völlig falschen Auffassung der Bedeutung der Regeln in Verbindung mit mangelhaftem Verständnis des Wesens der sprachlichen Konstruktion. (Vgl. II A, 4 i.) Hierzu kommt übrigens noch, daß Sprachaneignung und Sprachanwendung vielfach verwechselt werden, indem man das Endergebnis eines methodischen Verfahrens ohne weiteres nach den ersten Schritten zur Aneignung beurteilt. —

i) Es ist in der Praxis gewöhnlich, von zwei Methoden zu sprechen, die einen bestimmten Gegensatz bilden sollen, indem man dabei von gewissen allgemein verbreiteten Vorstellungen ausgeht. Diese Methoden werden manchmal nur als „die neue" und „die alte" bezeichnet, manchmal als „Parliermethode" und „Übersetzungsmethode" oder „grammatische Methode". Diese praktische Zweiteilung, die am ehesten dem theoretischen Gegensatz „direkt" und „indirekt" entspricht, ist insofern berechtigt, als es allerdings gegenwärtig zwei Haupttendenzen innerhalb des Sprachunterrichts gibt, die sich nicht völlig vereinigen lassen. Aber die Zweiteilung führt den Nachteil mit sich, daß die Gegensätze allzusehr verschärft werden und daß man die Bedeutung der vielen Übergangsformen übersieht, ja auf solche mit Verachtung herabsieht. Solcher Prinzipienreiterei, die sogar in amtlichen Erlässen zum Ausdruck kommt, sollte mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden, und es sollte dem Lehrer volle Freiheit gewahrt werden, nach Erwägung aller einschlägigen Umstände die nach seiner Überzeugung geeignetsten Mittel in Anwendung zu bringen. Aber diese Freiheit muß der Lehrer auch sich selbst wahren, indem er sich keinen Theorien blindlings ergibt, sondern die Mittel und Wege in jedem Sonderfalle selbständig beurteilt. Denn in zwei Punkten bieten die praktischen Voraussetzungen des Unterrichts so große Unterschiede, daß schon aus dem Grunde keine einheitlichen Systeme zur allgemeinen Durchführung gelangen können, erstens

nämlich was das Schülermaterial betrifft und zweitens, was die Vorbildung des Lehrers angeht. Das Verfahren muß sowohl den Kräften der Schüler, als denen des Lehrers angepaßt sein. Der Lehrer hat daher nicht zwischen zwei Methoden zu wählen, sondern zwischen einer großen Zahl methodischer Mittel. Was die beiden Haupttendenzen angeht, von denen wohl jeder Lehrer seiner Veranlagung nach immer der einen oder der anderen mehr zuneigen wird, ist es dabei von besonderer Wichtigkeit, daß man sich deren Gefahren klar macht, weil die positiven Vorteile sich eher von selbst bemerkbar machen. Über diese Gefahren wollen wir daher noch einige Bemerkungen machen.

Was die beiden Tendenzen des Sprachunterrichts voneinander scheidet, ist in der Hauptsache der stärkere oder schwächere Glaube an den Einfluß der gesprochenen, lebendigen Sprache auf die Aneignung. Daß der aktive Gebrauch des Wortes überhaupt zu seinem Recht als grundlegendes Mittel gekommen ist, das ist das unverwelkliche Verdienst der modernen Richtung. Aber es scheint allerdings, daß die richtige Erkenntnis in diesem Punkte bei vielen zu einer einseitigen Verwerfung von Unterrichtsmitteln geführt hat, deren Gebrauch sich mit jenem Prinzip wohl verbinden läßt und die auf irgendeine spezielle Seite des Unterrichts fördernd wirken. Die ältere Richtung, die ja für ihre Zeit auch einen Fortschritt bedeutete, hat ihre Hauptstärke in der gewissenhaften Arbeit mit den der Ausdrucksgestaltung zugrundeliegenden Begriffen. Sie schließt aber folgende Gefahren in sich:

1) Der grammatische Stoff (die Regeln) wird als das eigentliche Ziel des Sprachunterrichts aufgefaßt, statt als ein Hilfsmittel, das seiner Natur nach in demselben Grade überflüssig wird, in welchem die unmittelbare Sprachbeherrschung allmählich eintritt; man versäumt dann, durch entsprechende Übungen den gewonnenen Stoff hinreichend auszunutzen. Die Folge davon ist wiederum, daß die Grammatik in der Gestalt auswendig gelernter Wörterreihen und Regeln vielleicht nach vielen Jahren im Bewußtsein dasteht emporragend wie Tempelruinen in einer Sandwüste und zu derartigen drolligen Ergebnissen führt, wie die von O. Jesperson mitgeteilten.[1])

1) Sprogundervisning S. 103.

An sich sind jedoch solche Züge Zeugnisse von der Zähigkeit, die ein grammatisches Gerüst besitzen kann, und von dem Nutzen, der daraus hätte gezogen werden können, wäre es nur zu rechter Zeit geschehen.

2) Wenn auch die obenerwähnte Gefahr vermieden wird, kann es dennoch geschehen, daß die grammatische Seite der Sprache allzu vorherrschend wird im Vergleich zu der lexikalischen und phraseologischen. Hierin wurzelt das Mißverständnis, das nicht selten von Leuten geäußert wird, die etwas Latein gelernt haben, daß dies eine so angenehme Sprache sei; denn wenn man nur die Grammatik kenne und ein Wörterbuch besitze, gebe es keine Schwierigkeiten mehr.

3) Ferner kann noch der Fehler eintreten, daß das System des zufällig gebrauchten grammatischen Lehrbuchs einen übertriebenen Einfluß auf den Plan des ganzen Unterrichts erhält. Es werden dann nicht nur die Regeln nach und nach in der durch das Buch dargebotenen Ordnung erlernt, sondern die entsprechenden Übungsbücher folgen genau derselben Reihenfolge, und die Übungen beziehen sich überhaupt zuviel darauf, was vom systematisch-grammatischen Standpunkt aus merkwürdig ist, wodurch dem phraseologisch Wichtigen Raum und Zeit genommen wird. Hierin liegt ein Einwand von wirklicher Bedeutung gegen solche Bücher der älteren Richtung; sie führen bisweilen Beispiele eines Sprachgebrauchs an, der für die Stufe des Schülers überflüssig, ja, weil veraltet, gar nicht empfehlenswert ist. Die entsprechenden natürlichen Ausdrücke sind nicht berücksichtigt, weil sie als grammatische Beispiele keine spezielle Bedeutung haben. Die Hinübersetzung — auch von zusammenhanglosen Sätzen — zur Einübung grammatischer Regeln haben wir schon das Wort geredet. Der Plan solcher Übungen muß natürlich nach grammatischen Gesichtspunkten gelegt werden; bei der Wahl des Stoffes aber sollte die Rücksicht auf das wirklich Brauchbare und idiomatisch Richtige immer entscheidend sein.

Fehler in bezug auf Überschätzung der Bedeutung des Systems und Bevorzugung des Unwesentlichen auf Kosten des Wesentlichen liegen solchen Lehrkräften besonders nahe, die ihre Unterrichtssprache selbst nur unvollkommen beherrschen. Denn der Überblick, der hier erforderlich ist, um richtig greifen zu können, hat zur Voraussetzung eine klare Vorstellung von der Sprache in ihrem ganzen Zusammenhang und noch dazu selbsterworbene Erfahrungen darüber, wie das

Ziel erreicht wird. Es ist eine bei uns zu Lande nicht ungewöhnliche Anschauung, daß derjenige, der selbst einen begrenzten Kursus durchgemacht hat, nun auch geeignet ist, als Lehrer seine Schüler wenigstens bis zur gleichen Stufe zu führen; denn warum sollte er mehr zu wissen brauchen, als die Schüler lernen sollen. Diese Auffassung, die anderswo vielleicht weniger zur Geltung kommt, beruht nicht nur auf einem völlig falschen Begriff von der Natur des Sprachunterrichts, sondern zugleich auf einer Bedenken erregenden pädagogischen Theorie von größerer Allgemeinheit. Man unterscheidet zwischen der eigentlichen pädagogischen Tüchtigkeit und dem sachlichen Können; jene hält man dann für so wichtig, daß sie in großem Umfange das Fehlen der Fachkenntnisse ersetzen kann. Man fürchtet sogar das Fachlehrersystem als schädlich für die allgemeinen Ziele der Schule. Demgegenüber muß jedoch hervorgehoben werden, daß pädagogische und sachliche Tüchtigkeit sich gegenseitig voraussetzen. Das erste Ziel der Schule ist, Kenntnisse mitzuteilen und dadurch die intellektuelle und ethische Entwickelung der Schüler zu fördern. Eine Schule, deren Bestreben nicht auf gründliche Fachkenntnisse gerichtet ist, wird immer tieferen Ernst und pädagogische Entwickelungsmöglichkeit entbehren müssen, mag auch noch so viel von Erziehung und allgemeiner Geistesbildung gesprochen werden. Denn je weniger der Lehrer selbst weiß und persönlich mitzuteilen hat, desto mehr fallen Lehrbuch und Fach zusammen, desto mehr verschwindet der Geist zugunsten des Buchstabens. Der Kampf gegen Veraltetes wird in jedem Fach von denjenigen Lehrern geführt werden, die auch sachlich etwas leisten. So kann man auch das übertriebene Grammatikpauken nur auf der Grundlage einer soliden sprachlichen Bildung mit Erfolg bekämpfen. Ohne eine solche wird jede sprachpädagogische Theorie mißbraucht werden. Ohne Zweifel ist es das grammatische Gebahren sachlich ungenügend gebildeter Lehrer, das den Sturmlauf gegen jedes indirekte Verfahren hervorgerufen hat. Denn ein Lehrer, der mit pädagogischer Einsicht wirkliche Sprachkenntnisse verbindet, wird sich auf die Dauer nie damit begnügen, unwesentliche Lappalien mitzuteilen. Jede ernstliche Reform des Sprachunterrichts sollte daher in erster Reihe auf das Lehrermaterial gerichtet sein.

Die Gefahren jener Richtung, die dem theoretischen grammatischen Unterricht abgeneigt ist, scheinen andererseits die folgenden zu sein:

1) Es bleibt den Schülern manchmal unklar, worauf ihre Übungen sich eigentlich beziehen; die Erscheinungen verwirren sich und der Überblick geht verloren.

2) Die Schüler werden geneigt, die bloße Beobachtung einer sprachlichen Erscheinung mit sicherem Wissen zu verwechseln, und können sich leicht an eine irrationelle Arbeitsmethode gewöhnen, von der sie später nur mit Mühe abzubringen sind. Diese Auffassung beruht keineswegs auf bloßer Theorie, sondern auf oftmals wiederholten praktischen Erfahrungen.

3) Das Interesse für den Sprachunterricht kann bei den Schülern leicht geschwächt werden, mögen sie auch die Stunden ganz unterhaltend finden; denn das Gefühl der Klarheit und festen Anhaltspunkte kann ihnen nach und nach gänzlich abhanden kommen. Und das Gefühl, nichts Ordentliches zu wissen und kein festes Ziel vor Augen zu haben, ist jedem Unterricht verderblich. Die Kinder besonders verlangen eine gewisse Bestimmtheit und Präzision. In dieser Beziehung wenigstens hat der systematische Grammatikunterricht das Gute, daß dem Schüler bestimmt abgegrenzte Aufgaben zur Lösung vorgelegt werden können, wodurch er sich die unmittelbare Gewißheit verschaffen kann, etwas geleistet zu haben. In dieser Weise kann manchmal etwas an sich weniger Bedeutungsvolles eine vorteilhafte Rückwirkung auf die ganze Arbeit üben.

Der Schutz vor diesen in der einen oder der anderen Richtung lauernden Gefahren liegt in der richtigen Erkenntnis der psychologischen Natur der grammatischen Ausdrucksmittel. Aber dazu muß noch eine tüchtige Fachbildung des Lehrers kommen, die nicht allzusehr nach den verschiedenen Stufen des Unterrichts, wo der Lehrer Verwendung finden kann, bemessen werden darf, sondern immer das Endziel berücksichtigen muß.

4. Als Abschluß der vorstehenden Bemerkungen über den grammatischen Unterricht wollen wir noch einige Punkte, das grammatische Lehrbuch betreffend, erörtern. Wir denken hierbei an die systematischen Darstellungen des grammatischen Stoffes für den Unterricht, die gewöhnlich als „Grammatiken“ bezeichnet werden. Man kann verschiedener Meinung darüber sein, ob und in welchem Umfange ein solches Buch überhaupt in Anwendung gebracht werden soll; man kann ja z. B. vorziehen, den grammatischen Stoff in Lehr-

bücher, die den Bedürfnissen des gesamten Unterrichts entsprechen, hineinzuarbeiten. In wesentlichen Punkten werden jedoch die Prinzipien, die für die systematische Grammatik Gültigkeit haben, auch auf derartige Lehrbücher oder auf die Regeln, womit sie ergänzt werden müssen, anzuwenden sein. Die Bedeutung der Existenz systematischer Darstellungen und die Wichtigkeit einer richtigen Auffassung ihrer Natur erstreckt sich daher auch über das Gebiet ihres unmittelbaren Gebrauchs hinaus.

Zunächst müssen wir uns klarmachen, daß man von der Grammatik als Gegenstand des Studiums und der Darstellung in zweierlei ganz verschiedenen Bedeutungen sprechen kann. Es gibt eine praktische Grammatik, die mit natürlich vorhandenen, scheinbar leicht faßbaren Größen, als da sind Wortklassen, Kasus, Tempora, Modi, Satzteile usw. operiert, und eine kritisch-wissenschaftliche Grammatik, für welche diese Dinge schwerer zu begreifen sind, die vergleicht und definiert oder die geschichtliche Entwickelung zu verfolgen sucht. Es ist klar, daß diese Art des grammatischen Studiums und die dadurch gewonnene Einsicht, die nur auf Grund einer schon erworbenen Sprachbeherrschung erreichbar ist, als Hilfsmittel bei der Aneignung einer fremden Sprache völlig ungeeignet ist. Hier gilt es, sich der sprachlichen Begriffe, wie sie sich praktisch äußern, zu bedienen. Von diesem Standpunkt aus könnte es nun allerdings berechtigt sein, gegen das Eindringen der Wissenschaft in die für den Unterricht bestimmten grammatischen Lehrbücher zu warnen. Es liegt jedoch hier eine Verwechslung nahe, die zu einer schiefen Auffassung des herkömmlichen Lehrbuchs führen kann und eher zu Warnungen Anlaß gibt. Es ist falsch, wenn man die systematische Darstellung der Grammatik in der gewöhnlichen Form als eine wissenschaftliche betrachtet und aus dem Grunde bekämpft. Diese Form hat sich aus einem rein praktischen Bedürfnis heraus entwickelt. Sie ist, auch in ihrer idealen Gestalt, doch immerhin nur eine praktisch geordnete Darstellung der äußeren grammatischen Tatsachen, des willkürlichen Sprachgebrauchs, mag sie auch auf wissenschaftlichen Untersuchungen gegründet sein. Sie klärt uns daher nicht über die tiefere Natur der grammatischen Begriffe, ihr psychologisches Wesen oder ihre geschichtliche Entwickelung auf. Sie trägt durch die Art ihrer Darstellung eher dazu bei, diese Verhältnisse und die in denselben liegenden Schwierig-

keiten zu verhüllen, die ja übrigens schon bei einem beginnenden Eindringen in die grammatische Wissenschaft deutlich genug zutage treten. Will man daher die Anwendung der traditionellen Grammatik verwerfen, läßt sich dies nicht durch den Vorwurf einer zu großen Wissenschaftlichkeit begründen, sondern nur durch eine geringe Bewertung des praktischen Nutzens.

Zur Beleuchtung des oben Gesagten braucht man nur einen Blick auf einen idealen Typus der traditionellen Schulgrammatik, J. N. Madvigs lateinische Sprachlehre, zu werfen. Hier werden nun zwar z. B. Definitionen der Wortklassen gegeben, augenscheinlich mehr der Ordnung halber, als weil diesen Definitionen irgendwelche Bedeutung für das Folgende beigelegt wäre. Die wirkliche Basis der Darstellung ist doch offenbar die Vorraussetzung, daß jedermann weiß oder doch schnell auf praktischem Wege lernen kann, was die Wortklassen bezeichnen, so wie jedermann ohne irgendwelche Definition weiß, was ein Baum, ein Vogel oder ein Haus ist. So heißt es z. B. im Paragraph 16[1]): „Das Wort, womit etwas (eine Vorstellung) für sich allein benannt ist, heißt ein Nenn- oder Hauptwort, Substantiv, nomen substantivum." Als Definition betrachtet sagt dies gar nichts, wenn man nicht erst darüber einig ist, was unter „etwas (einer Vorstellung)" zu verstehen ist oder was die Bestimmung „für sich allein" besagen soll. Von den Adjektiven heißt es: „Das Wort, womit etwas nach einer an ihm haftenden Eigenschaft benannt wird, heißt ein Beiwort, Adjektiv, nomen adjektivum." Dies könnte ebensogut von Adverbien, Verben oder beschreibenden Genitiven oder Ablativen gesagt werden. Es ist ganz klar, daß die Erwähnung der Wortklassen, auf welche die Darstellung denn auch später nicht zurückkommt, keine vertiefte Einsicht in das Wesen derselben gibt, sondern nur eine Aufzählung schon vorhandener Begriffe ist, deren lateinische Bezeichnungen dem Leser bisher unbekannt gewesen sein mögen. — Ein Umstand, der den wirklichen Zusammenhang verhüllt, ist z. B. die Einteilung der Sprachlehre in Formenlehre und Syntax. Diese Einteilung muß zu dem Glauben leiten, daß die Sprache von zwei verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt wäre. Dies ist aber nicht der Fall. Die Formenlehre ist keine Lehre von den Formen (Lautformen), in welcher über diese an und für sich mitgeteilt wird; sie ist nur eine abgekürzte Syntax, in wel-

1) Lateinische Sprachlehre für Schulen 1867.

cher für eine Reihe sprachliche Anschauungsformen die Lautformen, mit denen zusammen sie vorkommen, mitgeteilt werden. Ein Teil der auf dieser Grundlage angeführten „Formen“ existieren überhaupt nicht kraft eines ihnen allein zukommenden Merkmals, sondern nur weil sie syntaktischen Begriffen entsprechen. Anderseits wird jedoch das syntaktische Prinzip nicht vollständig durchgeführt. Wenn mehrere unter sich verschiedene sprachliche Anschauungsformen niemals durch Flexionsendungen unterschieden werden (wie z. B. ablativus copiae und ablativus instrumenti), werden die entsprechenden Formen nur als eine einzige (ablativus) aufgestellt. Aus der Formenlehre wird nun aber die so gewonnene Einteilung wiederum auf die Syntax übertragen, so daß z. B. der Ablativ einen Abschnitt bezeichnet, worin grundverschiedene Dinge abgehandelt werden, ungefähr als ob man in einem Artikel über die „Behandlung der Katze“ die Katze erwähnen wollte 1. als maritimes Prügelinstrument (felis instrumentalis vel plagosa), 2. als Hauskatze (felis domestica). Durch dieses Verfahren wird unvermeidlich die Vorstellung begünstigt, daß jeder Kasus etwas für sich Bestehendes sei, das zu verschiedenen Zwecken gebraucht werden könne. Aber was ist denn überhaupt der Ablativ? Eine bestimmte Form ist es nicht; denn es tritt mit vielen verschiedenen Endungen auf. Es ist auch keine einheitliche grammatische Vorstellung; denn es ist unmöglich, die verschiedenen Arten der Ablative auf einen Grundbegriff zurückzuführen. Am besten kann man diesen und die übrigen Kasus als imaginäre Begriffe bezeichnen, die eine gewisse praktische Bedeutung haben zur Darstellung grammatischer Tatsachen. Die Einführung solcher imaginärer Größen bewirkt aber, daß man bisweilen zu einer ganz falschen Ausdrucksweise kommt. Sagt man z. B. „Durch den Genitiv bezeichnet man das Objekt gewisser Substantive und Adjektive“, sollte es gerade umgekehrt heißen: „Durch den Gebrauch des Gentivis vermeidet man das Objekt zu bezeichnen“; denn der Genitiv an sich sagt uns nichts darüber, ob ein Objekt oder Subjekt, ein Eigentumsverhältnis oder etwa eine Ortsbezeichnung vorliegt. Schon das Wort „bezeichnen“ ist im Grunde unrichtig, weil die entsprechende Vorstellung von den sprachlichen Formen als bewußt angewandten Mitteln auf einer Fiktion beruht. Der Redende wünscht nur im allgemeinen seine Gedanken auszudrücken; aus diesen entspringt dann der sprachliche Ausdruck als unmittelbare Folge.

Obenstehende Bemerkungen sollen selbstverständlich nicht als eine Kritik der Madvigschen Sprachlehre aufgefaßt werden, sondern nur dazu dienen, die Natur der herkömmlichen Grammatik als praktische Darstellung des Sprachstoffes ohne wissenschaftlichen Zweck im strengeren Sinne zu beleuchten. Und es ist höchst wahrscheinlich, daß eben diese Art der Darstellung die für den Sprachunterricht am besten geeignete ist. Denn es ist hier wichtiger, eine praktisch brauchbare Übersicht über die Lautformen und ihre Anwendung zu haben, als das theoretische Verständnis ihrer Verhältnisse unter sich und ihrer Beziehungen zu den sprachlichen Anschauungsformen. Aber ein besonders wissenschaftliches Gepräge verleiht die Anwendung der systematischen Grammatik dem Unterricht jedenfalls nicht. Die grammatischen Begriffe kommen zwar als Abstraktionen zum Bewußtsein; vertieft werden sie aber nicht.

b) Wenn nun auch die Grammatik die Erscheinungen mittels gewisser imaginärer Begriffe darstellt, so kann doch das Dargestellte der Wirklichkeit völlig entsprechend sein. Wenn man sich nur bewußt ist, daß z. B. der Begriff des Ablativs auf einer Fiktion beruht, und daß durch Flexionsendungen nichts „bezeichnet“ wird, kann man übrigens alles, was über den Ablativ mitgeteilt wird, als richtig auffassen. Ähnliches gilt, wenn man z. B. davon spricht, daß ein Wort das andere „regiert“. Ob man nun wirklich mit dem Wort „regieren“ eine Vorstellung verbinden kann, die überall einer und derselben grammatischen Realität entspricht, darauf kommt es nicht an, wenn nur das Wort Beziehungen entspricht, die sich der Beobachtung tatsächlich darbieten.

Was man von einer praktischen grammatischen Regel fordern kann, ist also keineswegs, daß sie unser Verständnis der sprachlichen Erscheinungen erweitert, sondern nur 1. *daß ihre Anwendung zu richtigen Konstruktionen leitet*, und 2. *daß sie ausschließlich auf grammatischen Begriffen beruht*, mögen diese nun einen realen oder imaginären Inhalt haben.

Diese Forderungen werden keineswegs in allen systematischen Grammatiken erfüllt. Namentlich der ersteren ist es natürlich überaus schwierig zu genügen, weil die Sprache sich in fortwährender Entwickelung und Umbildung befindet; es kann hier nur von einer annäherungsweisen Richtigkeit die Rede sein, wo der zu erstrebende

Grad der Genauigkeit dem Ermessen des Verfassers überlassen bleiben muß. Die Hauptsache ist, die richtigen Grundlinien zu ziehen, innerhalb deren der Stoff sich nach seiner relativen Bedeutung gruppieren kann. Im übrigen sollte man aber denken, daß die beiden angegebenen Prinzipien keinem Zweifel unterworfen sein könnten. Dem ist aber nicht so. Es besteht bei gewissen modernen Verfassern von Grammatiken eine Tendenz, die Regeln so abzufassen, daß sie auch der oberflächlichsten Kritik als positiv unrichtig erscheinen.[1]) Es geschieht dies offenbar mit vollem Bewußtsein, um solchen Schülern entgegenzukommen, die wenig theoretische Veranlagung besitzen. Es scheint sich zugleich in diesem Verfahren eine gewisse Abneigung gegen den grammatischen Betrieb überhaupt zu verbergen. Auf theoretisch veranlagte Schüler will man nur ungern Rücksicht nehmen; sie haben kein moralisches Recht darauf, weil es nun einmal ein Unding ist, nach abstrakten Regeln sprechen und schreiben zu wollen.

Nun mag es ja richtig sein, daß weniger theoretisch veranlagte Schüler sich manchmal mit einem recht dunkeln Verständnis der Regeln begnügen und dennoch einen gewissen Nutzen aus denselben ziehen. Daß aber der Lehrer und die besser veranlagten Schüler sich deshalb auch mit Falschem oder Halbverstandenem begnügen sollen, scheint uns dennoch ein bißchen zu stark. Der Lehrer muß doch wenigstens versuchen, den Schülern ein richtiges Verständnis beizubringen; jeder Schüler mag sich dann soviel aneignen, als seiner Begabung entspricht. Im Grunde beruhen solche Anschauungen offenbar auf der früher erwähnten falschen Auffassung von der Bedeutung der Regeln, als in abstrakten Begriffen ausgedrückter und in Paragraphen und Anmerkungen eingeteilter Gesetze, mit denen beim Sprechen und Schreiben unmittelbar zu hantieren sei. Sind aber die Regeln nur Erklärungen von Mustersätzen, können sie nie zu theoretisch oder zu „richtig" werden. Wenn sie dann nach ihrer Bestimmung gewirkt haben, braucht man sie manchmal späterhin, wenn sie erwähnt werden müssen, nur durch ein Stichwort anzudeuten und bei der Anwendung überhaupt gar nicht in Worten zu denken. — Daß durch

1) Wir verzichten darauf, die in der dänischen Ausgabe angeführten Beispiele hier anzuführen, da sie für deutsche Leser zu wenig Interesse haben würden.

Aufstellung falscher Regeln die Grammatik jede erzieherische Wirkung in bezug auf logisches Denken verlieren, ja direkt verderblich wirken muß, darüber brauchen wir uns nicht weitläufig auszulassen.

c) Die grammatische Regel soll ferner nur mit grammatischen Begriffen operieren. Es besteht nun aber eine Tendenz, die grammatischen Begriffe zu untergraben, indem man die sprachlichen Anschauungsformen zum Teil als bloße Fiktionen hinstellt und auf die psychologischen Voraussetzungen des Satzbaues zurückgeht, wo denn allerdings die grammatischen Vorstellungen ihre Bedeutung verlieren. Denn einer psychologischen Notwendigkeit entsprechen die Begriffe des Subjekts, des Objekts und des Prädikats, oder die durch Präpositionen oder oblique Casus ausgedrückten Beziehungen ja nicht. Vom psychologischen Gesichtspunkt aus könnten alle diese Dinge untereinander verschoben werden. Sie sind eben nur willkürliche Formen; aber als solche haben sie dennoch Realität und praktische Bedeutung. Wir haben z. B. eine grammatische Anschauungsform, die man als die „hypothetische" bezeichnet. Es werden zwei Totalanschauungen, von denen die eine die andere bedingt, als unmittelbar von ihrer Negation begleitet gedacht, so daß dies Verhältnis durch Tempora oder Modi oder durch beides bezeichnet wird. Aber ebenso wenig wie ein Genetiv immer einem realen Eigentumsverhältnis entspricht, sondern zu einer bloßen Form der Verknüpfung herabsinken kann, ebensowenig braucht die hypothetische Form eine reale Negation zu enthalten. Sie kann im Deutschen deshalb auch zur Verwendung kommen, wo der Redende an eine künftige Möglichkeit denkt, oder wo er sich bescheiden ausdrücken will. Aber man kann deshalb nicht drei verschiedene Konjunktive aufstellen; denn es handelt sich lediglich um Unterschiede realen Gedankeninhalts, die sich unter einer grammatischen Form verbergen. Tut man es dennoch, wie es ja manchmal geschieht, verläßt man den Boden der Grammatik und bedient sich psychologischer Einteilungsgründe, was nur dazu dient, die Begriffe zu verwirren. Nach diesem Prinzip könnte z. B. „Der Hut des alten Mannes" in unendlich viel Genitive eingeteilt werden, je nachdem der alte Mann wirklicher Besitzer des Hutes wäre, oder denselben gemacht oder etwa gefunden oder sogar nur von ihm geträumt hätte. Grammatisch ist aber nur gesagt, daß der Mann Besitzer des Hutes ist. Ob das nun wirklich dem realen Sinne des Satzes

entspricht, oder ob wir eine ganz andere Verbindung zwischen dem Manne und dem Hute denken sollen, darüber läßt die Grammatik uns im Stiche; wir müssen das aus anderen Umständen schließen. Dagegen können wir in einer Verbindung wie „timor hostium" sehr wohl von zwei grammatisch verschiedenen Genitiven sprechen. Nach dem Zusammenhang bezeichnet der Genitiv entweder das Subjekt oder das Objekt des timor. Beides sind rein grammatische Vorstellungen, durch die wir erst in zweiter Reihe an die realen Vorstellungen gelangen. Daß wir es hier mit bloß grammatischen Vorstellungen zu tun haben, ist um so leichter zu ersehen, als dieselben sich in diesem Falle mit den realen gar nicht decken. Wenn hostium das Subjekt ist, müssen wir uns die Sache so denken, als ginge eine Wirkung von den Feinden aus; die reale Vorstellung zeigt uns aber umgekehrt die Einwirkung irgendeiner Gefahr auf die Feinde. Sollen diese anderseits als Objekt aufgefaßt werden, müssen wir sie zunächst als Ziel einer von dem Fürchtenden ausgehenden Wirkung denken; die reale Vorstellung läuft aber auf das Entgegengesetzte hinaus; in Wirklichkeit ist die Furcht vor den Feinden eine Beeinflussung des Fürchtenden seitens desselben. Wir können also in diesem Falle grammatisch von zwei Genitiven sprechen. Würde man nun aber weitere Einteilungen etwa auf Grund der verschiedenen Arten von Furcht (einer voreiligen, falschen, begründeten usw.) oder nach dem Gegenstand der Furcht (Feinde, Unglück, Feuersbrunst usw.) vornehmen, würde man das Gebiet der Grammatik völlig verlassen.

Wenn sich fehlende Schärfe der Unterscheidung zwischen grammatischen und realen Begriffen mit dem Glauben verbindet, daß unrichtige Regeln aus pädagogischen Gründen richtigen vorzuziehen wären, kann das zu einer heillosen Verwirrung führen, die man unter keinen Umständen gutheißen kann, man möge sonst wie immer über den Gebrauch der systematischen Grammatik denken.

d) Wenn es nun auch angezeigt ist, bei der Reformierung der herkömmlichen grammatischen Systematik Vorsicht walten zu lassen, und nicht an diese Aufgabe ohne grammatisches Feingefühl und Respekt vor den Errungenschaften früherer Zeiten heranzutreten, so gibt es doch ohne Zweifel hier noch eine große Arbeit auszuführen, um zur idealen Schulgrammatik zu gelangen. Der Hauptfehler der allermeisten bisherigen Darstellungen ist, daß sie allzusehr ihren Aus-

gangspunkt in der betreffenden Sprache selbst nehmen, ohne zu berücksichtigen, daß die Schwierigkeiten der fremden Ausdrucksgestaltung vor allem in dem Verhältnis derselben zu der muttersprachlichen liegen. Hierzu kommt noch – was jedenfalls für viele hier zu Lande gebrauchte deutsche und französische Schulgrammatiken zutrifft – daß man sich allzusehr der Systematik der lateinischen Grammatik angeschlossen hat. Nun gehören wir keineswegs zu denen, die immer über den unheilvollen Einfluß des Lateins auf die nationalen Grammatiken klagen, wodurch fremde und falsche Begriffe in diese hineingetragen sein sollen. Wir glauben im Gegenteil, daß die Begriffswelt und Terminologie der lateinischen Grammatik sich in der Hauptsache sehr gut auf die übrigen europäischen Sprachen zur Anwendung bringen läßt. Aber eine Darstellung z. B. der deutschen Grammatik, die Punkt für Punkt der lateinischen folgt, muß notwendig mangelhaft werden. Da lesen wir z. B. in einer deutschen Grammatik unter dem Konjunktiv genau an derselben Stelle, wo wir es in der lateinischen finden, daß der Konjunktiv in Wunschsätzen gebraucht werde. Das mag nun für die lateinische Sprache genügen; für die deutsche Sprache läßt sich doch viel mehr über die sprachliche Form eines Wunsches sagen, als in den paar Beispielen „Es lebe der König“, „Möge er gesund werden“ usw. an den Tag kommt, auch wenn in einer Anmerkung ein unklarer Hinweis auf hypothetische Wendungen hinzukommt. Aber es müßte dann vieles erwähnt werden, was in der lateinischen Grammatik gar nicht zur Sprache kommt und erst systematisiert werden müßte, woran man bisher gar nicht gedacht hat. Es erscheinen neue Grammatiken die Hülle und Fülle, wovon einige sich mit allerlei Vorteilen, z. B. Rücksicht auf die lebende Sprache und auf die Phraseologie brüsten. An ein radikales Verlassen des lateinischen Systems denkt aber niemand; jedenfalls sind die Anzeichen in dieser Richtung spärlich. Das liegt natürlich daran, daß solches eine recht schwere Arbeit und neue mühsame Untersuchungen kosten würde. Sollte nun zumal eine solche Grammatik unter steter Berücksichtigung des Sprachgefühls der betreffenden Schüler geschrieben werden, würde eine eingehende Vergleichung der beiden Sprachen nach ihrer grammatischen Seite hin erforderlich sein; der Verfasser müßte aus praktischer Erfahrung die vielen einzelnen Punkte kennen, wo für Schüler

seiner Nation Schwierigkeiten entstehen können, und der Grund zu diesen Schwierigkeiten müßte ihm in jedem einzelnen Fall klar sein.

Es gibt hier für Neuphilologen aller Nationen Arbeit genug, um die Darstellungen der Grammatik den Forderungen des modernen Unterrichts anzupassen. Anfänge dazu finden sich ja hier und da. Auch in allen älteren deutschen Grammatiken für Dänen finden sich z. B. genaue Angaben darüber, wie man um die Schwierigkeit herumkommt, die dadurch entsteht, daß man im Dänischen Infinitive und ganze Sätze von Präpositionen regieren läßt, was im Deutschen nur in wenigen Fällen möglich ist. Als ein Beispiel davon, wie die Erkenntnis von der Notwendigkeit, in manchen Fällen auf die Muttersprache zu fußen, sich beim praktischen Unterricht Bahn bricht, können wir auf eine von O. Thiergen gegebene Darstellung der Einübung englischer Präpositionen unter Ausgehen von den deutschen verweisen.[1]) — Der Umstand, daß die von der lateinischen Grammatik geborene Form der Schulgrammatiken sich nachgerade überlebt hat, aber nicht so ohne weiteres ersetzt werden kann, wird ohne Zweifel nicht wenig zu der heutigen allzu geringen Bewertung der systematischen Grammatik überhaupt beigetragen haben.

## C. WORTBEDEUTUNG

1. a) Das Wort ist eine akustisch-motorische Vorstellung — wir gebrauchen der Kürze halber in der Folge die Bezeichnung „Lautvorstellung" —, die nach dem früher Dargestellten verschiedentlich erweitert werden kann. Daß das Wort eine Bedeutung hat, heißt, daß die Lautvorstellung die Neigung hat, bestimmte Vorstellungen, die dem realen Inhalt des Bewußtseins angehören, hervorzurufen oder ihrerseits von diesen hervorgerufen zu werden. Auf die Äußerungen dieser Tendenz können zwei Gesichtspunkte angelegt werden, die zu unterscheiden für die Pädagogik von besonderer Wichtigkeit ist. Teils kann man nach der Art der Vorstellungen fragen, womit das Wort sich zu verbinden strebt (das qualitative Moment der Wortbedeutung), teils nach der auf der Häufigkeit der Verbindung

1) Methodik des neuphil. Unterrichts S. 109.

beruhenden Stärke und Schnelligkeit derselben (das quantitative Moment der Wortbedeutung).

Das qualitative Moment. Damit von einer Wortbedeutung im strengeren Sinne gesprochen werden kann, genügt es nicht, daß das Wort eine Neigung hat, sich mit gewissen Vorstellungen zu verbinden; hierzu muß noch eine Definition kommen, d. h. das Bewußtsein davon, daß das Wort Vertreter gewisser bestimmter Vorstellungen ist, nicht ein bloßes Zubehör zu allen möglichen Vorstellungen, die mehr oder wenig zufällig mit dem betreffenden Lautkomplex assoziiert sein mögen. An diesem Punkte liegt, wie E. Meumann nachweist, ein wesentlicher Unterschied zwischen den Wortvorstellungen des Erwachsenen und den ersten Wortvorstellungen des Kindes: „Die Bildung der Bedeutungen folgt der Regel, daß alles, was mit dem Worte durch Kontiguität assoziiert werden kann, auch in den Wortinhalt aufgenommen wird. Das Kind weiß noch nicht, daß die Bestandteile einer Wortbedeutung eine logische Einheit bilden sollen, daß es ausscheiden muß, was nicht in den logischen Zusammenhang paßt. Der Wortinhalt trägt einen völlig alogischen Charakter und ist das Produkt eines bloßen Spiels der Assoziationsgesetze, insbesondere der assoziativen Übertragung.“[1]) Als Beispiel wird folgendes angeführt.[2]) Ein Kind, das das Sprechenlernen angefangen hatte, sah und hörte eine Ente auf dem Wasser und sagte: „Kuak“. Später nannte nun das Kind alle Vögel und Insekten, alle Flüssigkeiten, wie z. B. Wasser und Wein, nnd alle Münzen (nachdem es einen Adler auf einem Geldstücke gesehen hatte) „Kuak“. Die Wortbedeutung besteht hier offenbar in einem ganz zufälligen Spiel der Assoziationen, deren Mittelpunkt die Vorstellung des schwimmenden Vogels bildet; alles, was daran erinnert, ruft die Lautvorstellung „Kuak“ hervor. Aber irgendwelche Ahnung, daß der Laut eine Aufgabe als Mittel zur Mitteilung hat, indem er mit bestimmt abgegrenzten Vorstellungen verbunden ist, hat das Kind dabei nicht. Man kann daher, wie Meumann behauptet, die Entwickelung der kindlichen Wörter nicht auf Grund einer Auffassung des Wortes, wie dies beim Erwachsenen vorliegt, beurteilen. Das Kind bildet nicht von Anfang an Benennungen be-

---

1) Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde S. 74.

2) Ebenda S. 65.

stimmter Dinge, die es dann später auf andere Dinge, bei denen es eine gewisse Übereinstimmung mit den ersten feststellt, überträgt. Der Scharfsinn, den man oft bei ganz kleinen Kindern in ihrer Anwendung des Wortschatzes zu finden glaubt, beruht lediglich darauf, daß das Kind Unterschiede nicht in demselben Maße wie der Erwachsene erkennt. Nichts verhindert also eine beliebige Lautvorstellung, sich beim Kinde geltend zu machen, wo dem Kinde zufällig eine Ähnlichkeit erscheint. Wenn also z. B. ein Kind, das wider seinen Willen aus der Stube entfernt werden soll, indem es sich dagegen sträubt, fortwährend ruft: „Das ist mein, das ist mein!", so liegt darin nicht die scharfsinnige Erkenntnis, daß das Recht, sich irgendwo aufzuhalten, mit dem Begriff des Eigentums verwandt ist oder als Unterabteilung dieses Begriffes betrachtet werden kann. Das Kind hat überhaupt noch keinen Begriff vom Eigentum, kennt aber die entsprechenden Worte als mit solchen Vorkommnissen verbunden, bei welchen ein Wille behauptet wird, ohne daß es dabei über die Unterschiede solcher Vorkommnisse im klaren wäre. Die Sprachentwickelung des Kindes besteht nun darin, daß es durch praktische Erfahrung über die Rolle des Lautes als Mittel zur Mitteilung und über die Begrenzung der Lautvorstellungen auf einen bestimmten Inhalt belehrt wird.

Diese Vorstellung von einer Definition des Wortes, die von so großer Wichtigkeit ist, äußert sich nun beim Erwachsenen meistens über die natürlichen Grenzen hinaus. Dies zeigt sich beim volkstümlichen Theoretisieren über die Sprache darin, daß irgendeine Bedeutung als die *wirkliche* Bedeutung des Wortes bezeichnet wird und daß jeder davon abweichende Sprachgebrauch als unlogisch oder lächerlich hingestellt wird. So trifft man nicht selten in den Zeitungen Einsender, die vom heiligen Eifer für die Reinheit der Muttersprache ergriffen, ein „o tempora, o mores!" ausstoßen und diesen oder jenen Ausdruck beseitigt wissen wollen, weil sie der richtigen Bedeutung der Worte zuwiderlaufen sollen. Es wird da z. B. gefordert, das Wort „der Unterzeichnete" solle verschwinden, weil der sich damit Bezeichnende (eigentlich also richtiger: Beschreibende) doch gar nichts „gezeichnet" habe. Hinter solchen Forderungen liegt die Überzeugung, daß jedes Wort eine ihm infolge seines Wesens natürlich zukommende Bedeutung habe, ohne welche es nicht gebraucht werden dürfe.

b) Dem ist aber nicht unbedingt so. Die Verknüpfung zwischen Laut und Begriff muß im wesentlichen als eine zufällige angesehen werden. Und die beim Kinde unbeschränkt herrschende Willkürlichkeit in der Verbindung von Lauten mit Vorstellungen läßt sich zwar zum großen Teil eindämmen, nicht aber völlig aufheben, was sich teils in der Art und Weise zeigt, in welcher neue Bedeutungen sich entwickeln, teils in dem, was man als Klang oder Farbe der Wörter bezeichnet. Liest man z. B. auf einem Anschlag im Schaufenster des Buchhändlers: „Ein neuer Frenssen!" – womit also ein neues Buch dieses Dichters gemeint ist – so ist das Prinzip dieser Bezeichnungsweise im Grunde dasselbe, wie wenn das Kind ein Geldstück „Kuak" nennt; die Bezeichnung ist nur etwas weniger zufällig. So auch, wenn ein einzelner Teil eines zusammengesetzten Ausdrucks oder ein Wort, das an einen Teil erinnert, nach und nach die Bedeutung des ganzen Ausdrucks übernimmt, wie z. B. im Dänischen, wenn „eine halbe Flasche bayrischen Bieres" schließlich durch „einen halben Bayer" oder einfach „einen Bayer" ersetzt worden ist. Es sind hier illegitime Assoziationen zwischen Laut und Vorstellung, die sich so allgemein geltend gemacht haben, daß sie schließlich das Recht der Verjährung für sich in Anspruch nehmen können und als Bedeutungen im eigentlichen Sinne akzeptiert worden sind. – Was den „Klang" oder die „Farbe" der Wörter betrifft, so beruht das, was damit angedeutet wird, darauf, daß die Lautvorstellung außer dem definierbaren Bedeutungsinhalt noch dazu Assoziationen aus allen möglichen Verbindungen, in denen sie früher vorgekommen ist, mit sich führt. Diese Assoziationen sind allerdings gewissermaßen unbegrenzt und befinden sich wie der Schweif des Kometen immer im Zustande der Umgestaltung und Entwickelung, woraus denn manchmal für den festen Bedeutungskern verhängnisvolle Folgen entstehen. Einer rein subjektiven Willkür sind sie jedoch nicht unterworfen; sie zeigen im Gegenteil eine große objektive Übereinstimmung in ihrer Wirkung auf Gefühl und Phantasie. Es läßt sich z. B. keine bestimmte Grenze ziehen zwischen den beiden Worten „Saal" und „Halle", und sie würden in vielen Fällen einander völlig ersetzen können (Vorsaal, Vorhalle). Das erstere hat aber einen leiseren und vornehmeren Klang, das letztere klingt grandioser. Das erstere erinnert an Fürstlichkeiten und Kollegien, das letztere zugleich auch an Eisenbahnen, Märkte

und Bier, was vielleicht auf die Dauer für die Würde des Wortes verhängnisvoll werden mag. Sollte dies geschehen, würden wir das Beispiel eines Wortes haben, das sich aus kleinen Verhältnissen (nach H. Paul urspr. Bezeichnung für einen überdeckten, aber vorn und eventuell an den Seiten offenen Raum, auch Schuppen) zu einem gewissen Ansehen emporgearbeitet hat, und seinen Glanz dann wieder einbüßt. Oder man vergleiche die beiden Wörter „Weib“ und „Frau“. Abgesehen von dem Umstand, daß nur „Frau“ als Titel zur Bezeichnung der verheirateten Frau gebraucht wird, lassen sich keine festen Unterschiede aufstellen; und doch können die Worte nicht ohne weiteres vertauscht werden. Je nach den Umständen, unter welchen sie gebraucht werden, tauchen nämlich höchst verschiedenartige Gefühlsassoziationen auf. So kann es kommen, daß ein junges Mädchen dem Ausländer, der seine Worte etwas ungeschickt zusammengestellt hat, mit Stolz zuruft: „Ich bin überhaupt kein Weib“, aber nach einigem Besinnen hinzufügt: „Sie haben recht; ich bin doch ein Weib.“ Es handelt sich in derlei Fällen um Assoziationen, die nicht zum festen Kern des Wortes gehören und unter Umständen völlig in den Hintergrund gedrängt werden; sie sind aber maßgebend für den Gebrauch der Wörter in den verschiedenen Stilarten, deren Einheit darauf beruht, daß die zur Verwendung kommenden Wörter nicht nur dem logischen Sinne adäquat sind, sondern auch mit ihren „Obertönen“ in die herrschende Grundstimmung hineinpassen.

Zur Stimmungsfarbe des Wortes tragen ohne Zweifel nicht nur diejenigen Verbindungen bei, in welchen das Wort häufig vorkommt, sondern manchmal auch ganz heterogene Vorstellungen, die eine ähnliche Lautbezeichnung haben. So wird z. B. die Bedeutung von „Schere“ (zum Schneiden) gewiß auf die Farbe des Wortes „Schere“ (Seeklippe) von Einfluß sein. Ebenso werden die verschiedenen Bedeutungen des Verbums „scheren“ sich unvermeidlich gegenseitig färben müssen, obwohl sie im logischen Sinne vollkommen getrennt sind. Daß diese Bedeutungen geschichtlich auf eine Grundbedeutung zurückgeführt werden können, darauf kann es natürlich nicht ankommen; denn davon wissen doch nur die Gelehrten. Sagt man nun also: „Was schert mich Weib, was schert mich Kind“, so weiß man zwar nicht genau, wie man das mit der Anwendung einer Schere oder sonst eines schneidenden Instrumentes in Verbindung bringen

soll; aber die Vorstellung von einer zudringlichen, etwas unangenehmen Prozedur läßt sich nicht abweisen. Bei der Wendung „sich hinausscheren“ oder „sich zum Teufel scheren“ läßt sich auch mit der größten Mühe eine logische Verbindung mit der gewöhnlichen Bedeutung nicht zustande bringen; aber dennoch sucht die Vorstellung des Schneidens sich aufzudrängen; macht gewissermaßen das Wort „schneidiger“.

Der Stimmungsgehalt, den ein Wort sich erworben hat, kann nun am Worte haften bleiben, ohne daß die Vorstellungen, auf welchen er von Anfang an beruht, gegenwärtig zu sein brauchten. Schon daß ein Wort, dessen volle Bedeutung noch nicht bekannt ist, oftmals mit dem Ausdruck einer bestimmten Gemütsstimmung verbunden gehört wird, reicht hin, um diese zur festen Assoziation zu machen. So lernen die Kinder z. B. oft den Stimmungsgehalt verschiedener Schimpfwörter kennen, als da sind „Esel“, „Schwein“, „Rind“, „Schafskopf“, ehe sie noch einen klaren Begriff haben können, warum eben diese Bezeichnungen gewählt werden.[1])

Von dieser Betrachtung heraus ist die Behauptung berechtigt, daß die Sprache im strengeren Sinne keine Synonyme aufweist; es gibt keinen Fall, wo zwei Wörter sich mit völlig gleicher Wirkung ersetzen können. Man hat daher kein Mittel, um den vollen Umfang der Wortbedeutung festzustellen, als das Wort selbst in sprachrichtigen Verbindungen. Die Kunst der Sprache beruht demgemäß, wie schon früher bemerkt, nicht darauf, „seine Worte wählen“ zu können. Denn sobald der auszudrückende Bewußtseinsinhalt vorliegt, gibt es keine Wahl mehr. Es handelt sich dann einfach darum, die richtigen Bezeichnungen zu kennen und präsent zu haben. Wenn dennoch der sprachliche Ausdruck eines und desselben Gedankens scheinbar so stark variieren kann, so liegt das in der Schwierigkeit, die es macht, eine Totalvorstellung während des zur Bildung des sprachlichen Ausdrucks notwendigen Analysierens und Urteilens in einer Gestalt unverändert festzuhalten, weshalb man sich auf eine Übereinstimmung der Hauptmomente beschränken muß.

---

1) Eine nähere Untersuchung der hier berührten Fragen über die Bedeutungsverhältnisse des Wortes findet sich in einer Abhandlung von Vilhelm Andersen: „Sammenfald og Berøring“ (in „Festskrift til Vilhelm Thomsen“, 1894).

Es ist eine gewisse Abstraktion von der Totalanschauung selbst erforderlich, damit diese in sprachliche Form gebracht wird, wodurch die einzelnen Elemente von ihrem natürlichen Hintergrund momentan abgelöst werden. Hier können dann individuelle Veranlagung oder augenblickliche Dispositionen zu etwas verschiedenen Ergebnissen führen.

c) Aus dem vorhergehenden geht ferner hervor, daß das Wort nur als Glied eines Zusammenhangs bestimmte Bedeutung hat, d. h. die in jedem Falle gewollten Assoziationen treten mit Sicherheit nur auf einem durch das gleichzeitige Vorhandensein gewisser anderer Vorstellungen bereiteten Boden auf. Das ist sofort klar in Fällen, wo dasselbe Lautwort (z. B. Schere) völlig verschiedene Bedeutungen hat, gilt aber ebenso gut, wo es sich nur um Nüancen eines und desselben Begriffes handelt. Doch geht man entschieden zu weit, wenn man sich bisweilen so ausdrückt, als habe das Wort außerhalb des Satzes gar keine Bedeutung. Auch das isolierte Wort ruft doch deutliche Vorstellungen hervor, die sich innerhalb bestimmter Grenzen bewegen; aber das Wort bedeutet alleinstehend zu viel. Die genauere Abgrenzung geschieht allerdings erst durch die dem Satze entsprechende reale Bewußtseinseinheit, insofern diese sich durch den Zusammenhang des Satzes oder die Verbindung mehrerer Sätze überhaupt bestimmen läßt. Der Satz beruht nicht auf der Verbindung einer Reihe Wörter, von denen jedes seine Bedeutung von vornherein mitbringt, und die sukzessive ein zusammenhängendes Ganzes hervorbringen, sondern es besteht eine Wechselwirkung zwischen den Teilen und dem Ganzen, wodurch sie sich gegenseitig bestimmen. In dieser Weise erhalten sämtliche Wörter der Sprache Bedeutung für einander, indem sie als Glieder einer großen Kette angesehen werden können, die sich gegenseitig voraussetzen und bestimmen. Wollte man nun unter „Bedeutung" eines Wortes nur den sachlichen Inhalt verstehen, womit es bei jedem einzelnen Vorkommen tatsächlich verbunden ist, so könnte man allerdings sagen, das Wort habe außerhalb des Satzes keine Bedeutung. Es würde unter dieser Voraussetzung unmöglich sein, ein bloß annähernd erschöpfendes Verzeichnis der Wortbedeutungen zu geben. Nur im lebendigen und gestaltenden Bewußtsein wären diese dann zu suchen. Ein Wörterbuch ohne Beispiele, welche die Verbindung der Wörter zeigt, ist daher auch in schwierigeren

Fällen nutzlos. Unter normalen Verhältnissen kann man doch auch von einem Wörterverzeichnis mit ungefähren Angaben des Bedeutungsumfangs Nutzen haben. In der Praxis ist es diese gröbere Abgrenzung, die als Bedeutung des Wortes bezeichnet wird, die durch die Kenntnis des Gebrauchs der Wörter suppliert werden muß. Diese praktische Distinktion tut man am besten, nicht zu verwischen, weil man sich ihr beim Unterricht notwendig beugen muß. Es ist nämlich nach dem vorhergehenden klar, daß man die Bedeutung eines Wortes im strengeren Sinne nicht auf einmal mitteilen kann; es kann zunächst nur irgendein Ausgangspunkt für die Aneignung festgestellt werden; man muß mit einer Annäherung zum Verständnis anfangen. Die Aneignung der Bedeutung geschieht erst durch den fortwährenden Gebrauch des Wortes, indem dasselbe nach und nach in allen möglichen Verbindungen wahrgenommen wird. Die volle Bedeutung eines Wortes muß sozusagen erlebt werden. Bei dem Studium einer fremden Sprache gleitet man gewöhnlich unmerklich vom gröberen anfänglichen Verständnis in das feinere hinein ohne recht zu wissen, wie. Durch die bloße Erklärung, auch wenn sie von Beispielen begleitet ist, läßt es sich meistens doch nicht begreifen, warum ein bestimmtes Wort zu verwerfen oder vorzuziehen ist; die Erklärung dient nur der Aufmerksamkeit beim Hören und Lesen als vorläufiger Wegweiser. Am deutlichsten merkt man vielleicht den Unterschied zwischen einem vorläufigen, auf bloßer Erklärung ruhenden Wortverständnis und der wirklichen Aneignung bei skatologischen oder obszönen Anwendungen scheinbar unschuldiger, ja sogar poetischer Wörter, weil solche Anwendungen, besonders in der Literatur und überhaupt in der gebildeten Sprache, so selten sind, daß man schon längst wissen kann, daß gewisse Wörter mit Vorsicht behandelt sein wollen, ohne die Notwendigkeit unmittelbar zu fühlen.

Es ist daher keineswegs unberechtigt, wenn man in der neueren Sprachpädagogik die Abhängigkeit des Wortsinnes vom Satze betont. Man darf nur nicht vergessen, daß die Wortbedeutung im strengeren Sinne auch durch vereinzelte Sätze oder eine geringe Anzahl von solchen nicht zu erlernen ist, sondern daß eine große Zahl verschiedenartiger Sätze notwendig ist. Wie immer die Sache in Angriff genommen wird, mit einem unvollkommenen Wortverständnis muß begonnen werden. Die Frage ist also nur die, wie man am

schnellsten den höchsten Grad der Annäherung zum vollen Verständnis erreicht.

d) Früher pflegte man wohl manchmal zusammenhangslose Vokabelreihen einstudieren zu lassen. Nach der Erbitterung zu urteilen, mit welcher besonders deutsche Pädagogen das Vokabelpauken bekämpfen, muß man annehmen, daß dies Verfahren anderswo eine größere Rolle gespielt hat, als es bei uns der Fall gewesen ist, wenigstens was die letztvergangenen 25 Jahre betrifft.[1]) Nun kann man zwar dem Vokabellernen nicht jeden Nutzen absprechen. Wie früher hervorgehoben, schon die Aneignung des bloßen Klangbildes hat eine gewisse Bedeutung (II A, 1 c.). Es gibt doch aber triftige Gründe, die gegen dieses System sprechen. Vor allem ist der Gebrauch gedruckter Vokabularien sowohl für Lehrer als für Schüler äußerst langweilig, und dazu kommt, daß es für die meisten Schüler doch eine hoffnungslose Bemühung ist, Vokabeln zum künftigen Gebrauch aufspeichern zu wollen, die nicht mit einem zur Aufbewahrung im Gedächtnis geeigneten Zusammenhang von Vorstellungen und Gedanken verbunden sind. Der Grund, warum man verhältnismäßig leichter die Bedeutung von Vokabeln behält, die wir im praktischen Leben gelernt haben, ist der, daß eine solche Vokabel an die gesamten Umstände erinnert, unter denen sie gebraucht wurde, und deren Eindruck nicht so leicht verschwindet. Daraus geht dann die Bedeutung hervor, die nicht ausschließlich an den Klangelementen des Wortes zu haften braucht. Bei der bloßen Lektüre lassen sich derart kräftige Gesamteindrücke allerdings schwerer erzielen; aber dem vollkommenen Fehlen eines Zusammenhanges gegenüber bieten doch auch die bei der Lektüre vorkommenden Verbindungen außerordentliche Vorteile. Nun kann man allerdings sagen, daß eine Kenntnis der Vokabeln, die an bestimmte Verbindungen gebunden ist, keineswegs die völlige Beherrschung darstellt. Diese findet erst statt, wenn das Klangbild des Wortes selbst alle möglichen Anklänge zu erregen vermag. Aber das läßt sich natürlich am allerwenigsten durch das zusammenhangslose Einpauken erreichen, das doch — von ganz

1) O. Thiergen (Methodik d. neuphil. Unterr. S. 48) tadelt „das wahnwitzige, sinnlose, gesundheitsschädliche Pauken von Hunderten von neuen, zusammenhangslosen und daher doppelt, ja dreifach schweren Vokabeln, durch das die alte Methode so schwer an unserer Jugend gesündigt hat".

konkreten Begriffen abgesehen – nur zu einem Scheinwissen führen kann. Wenn daher Vokabularien zum Auswendiglernen gebraucht werden sollen, darf es nur geschehen, um schon Bekanntes aufzufrischen und zu erhalten. Dabei können besonders Verzeichnisse über Vokabeln, die vom Schüler selbst bei der Lektüre zusammengestellt werden, großen Nutzen stiften; die Repetition solcher Vokabularien erinnert fortwährend an den Inhalt der Texte, denen die Wörter entnommen sind; die Vokabeln stehen somit nicht isoliert im Bewußtsein da, und der Schüler gewöhnt sich daran, von der im äußeren Sinne isolierten Vokabel auf den früher gegebenen oder einen sonst möglichen Zusammenhang zurückzugehen, oder durch die Erinnerung an einen früheren Zusammenhang an die Bezeichnung eines Begriffes zu gelangen; hierdurch wird die Gewandtheit im Gebrauch der Vokabeln nicht unwesentlich gesteigert.

Ähnliches wie von den zum Auswendiglernen bestimmten Vokabularien gilt nun aber auch von gewissen Hilfsmitteln, die heutzutage höher im Kurse stehen. Wir denken dabei an Gesprächsbücher und Texte für den Anschauungsunterricht oder zur Einführung in die Sprache des täglichen Lebens, wo eine Menge Vokabeln aus verschiedenen Gebieten (Familie, Haus, Küche, Garten, Stall usw.) angehäuft und nur durch einen äußerst dünnen Faden verbunden sind. Bücher, wie z. B. Krons Daily life in Germany, sind in Wirklichkeit doch nur geschickt zusammengestellte Vokabularien. In die Schule gehören sie nach unserer Ansicht nicht. Das angeführte Buch von Kron enthält an sich eine treffliche Sammlung Vokabeln und Redewendungen; wenn es aber seitens der Lehrer eine so freundliche Aufnahme gefunden hat, liegt das unzweifelhaft in erster Reihe darin, daß wir selbst so viel daraus erlernen können, was dem Ausländer schwerer zugänglich ist, bei einem entwickelten Sprachbewußtsein aber sehr gut in dieser Weise angeeignet oder wenigstens zur Klarheit gebracht werden kann. Für die Schüler, die einer solchen Grundlage noch entbehren, liegt die Sache aber anders. Für den grundlegenden Unterricht scheinen solche Bücher uns daher wenig geeignet, was wir auch Gelegenheit haben werden, von anderen Gesichtspunkten aus darzulegen.

Aber, wie gesagt, das Studium der isolierten Vokabel sollte keineswegs vernachlässigt werden, wo ein genügender Boden dafür vor-

handen ist. Wenn man bisweilen von Lehrern die Äußerung hört, daß sie gar kein Gewicht auf das Abfragen der Vokabeln legen, wenn dieselben nur im gegebenen Zusammenhang vom Schüler verstanden sind, so ist das doch ein bedenklicher Standpunkt, insofern der Text nicht durch Retroversion oder als Sprechübung durchgearbeitet wird. Allerdings ist das direkte Abfragen der Vokabeln eine langweilige Sache für den Lehrer und in den Augen der Schüler nur eine Kontrolle ohne selbständige Bedeutung. Man sollte daher, wo die Schwierigkeiten der Sprache eine Retroversion oder ein Gespräch über den Inhalt des Textes verbieten, das Abfragen der Vokabeln mit der Durchnahme des Inhalts in der Muttersprache verbinden, so daß die wichtigsten Vokabeln nach und nach genannt werden. Diese Übung kann ohne Schwierigkeit das Interesse der Schüler fesseln und die Vokabeln treten mit einem gewissen Grad der Selbständigkeit auf, ohne daß jedoch die Verbindung mit dem ganzen Zusammenhang völlig gebrochen wäre. Man kann, wie die Erfahrung lehrt, beim griechischen und lateinischen Unterricht eine Annäherung an die Sprechübung erreichen, die zur Befestigung des Wortschatzes außerordentlich beiträgt. Seltener vorkommende Vokabeln sollte man allerdings auch außerhalb des Zusammenhanges gelegentlich auffrischen.

Vokabelverzeichnisse, die sich bestimmten Texten anschließen, dienen in erster Linie dazu, die Wortbedeutungen zu entwickeln. Zum Zweck der bloßen Befestigung im Gedächtnis und zur Entwickelung der diskursiven Beherrschung kann der Lehrer mit Vorteil Zusammenstellungen nach anderen Gesichtspunkten (Verwandtschaft der Bedeutungen, Synonymik und Etymologie) veranlassen. Aber auch dabei empfiehlt es sich, vorwiegend schon Bekanntes zu verwerten.

e) Eine Frage, worüber großer Zweifel herrscht, ist es, inwieweit man sich der Übersetzung zur Erklärung der fremden Vokabeln bedienen soll, oder ob diese besser durch Umschreiben der Vokabeln mittels der Fremdsprache, oder durch Darstellung der Bedeutung durch Handlungen, Gesten und Mimik geschieht. Ein völliges Verwerfen der Übersetzung als Hilfsmittel findet man wohl kaum; auch seitens derjenigen Pädagogen, die einen möglichst ausgedehnten Gebrauch der Fremdsprache beim Unterricht befürworten, werden gewichtige Stimmen zugunsten der Übersetzung laut. Rattke bezeichnet die Über-

setzung als „die kürzeste und sicherste Kontrolle des Verständnisses“.[1]) Büttner betrachtet für leichtere Texte das Abfragen des Inhalts als hinreichend zur Feststellung des Verständnisses: „Bei wirklichen Schwierigkeiten dürften sie (die Fragen) es kaum immer sein; jedenfalls stehen sie da an Zuverlässigkeit wie auch an Natürlichkeit und Bequemlichkeit hinter dem Übersetzen zurück.“[2]) Auch M. Walter sagt: „Hin und wieder wird es trotz aller Sorgfalt vorkommen, daß die Schüler etwas nicht verstehen; dann keine Prinzipienreiterei auf Kosten des klaren Verständnisses. Dann wird man eben die Muttersprache zur Erklärung heranziehen müssen.“[3])

Unserer Ansicht nach bietet die Übersetzung nicht nur die leichteste und sicherste Kontrolle des Verständnisses, sondern gewährleistet überhaupt ein eindringenderes Verständnis, als jedes andere Verfahren. Was die Ausdrucksgestaltung der Fremdsprache betrifft, haben wir das schon oben (II B, 2c—e) dargelegt. Wir wollen hier etwas näher auf die Bedeutung des Übersetzens für die Aneignung der Wortbedeutungen eingehen. Der Einwand, daß beim Übersetzen etwas von der zur Beschäftigung mit der Fremdsprache bestimmten Zeit für diese verloren geht, braucht nur scheinbar richtig zu sein. Erstens ist das Übersetzen teilweise auch eine Beschäftigung mit der Fremdsprache, und zweitens kommt es doch sehr auf die Art der Beschäftigung mit der Sprache an, ob sie zum Ziele führt; wenn das Übersetzen eine wirkungsvollere Beschäftigung mit der Sprache, als sie sonst möglich wäre, vorbereitet, kann die darauf verwendete Zeit dadurch sehr gut aufgewogen werden.

Die Aneignung der Bedeutung eines Wortes erfordert, daß das Wort in möglichst viel typischen Verbindungen wahrgenommen wird. Damit aber die verschiedenen Sätze, worin es vorkommt, das Wort hinreichend beleuchten können, muß der reale Inhalt derselben völlig begriffen sein. Definitionen oder Umschreibungen durch einigermaßen synonyme Ausdrücke reichen nicht aus, um das Wort auf den rechten Platz zu stellen. Definitionen können selbstverständlich keinen unmittelbaren Eindruck von dem Zusammenhang des Lautes mit einer bestimmten Bedeutung geben, und eigentliche Synonyme besitzt die

1) Der neusprachl. Unterr. S. 79.

2) Die Muttersprache im fremdspr. Unterr. S. 402.

3) Zur Methodik des neuspr. Unterrichts S. 14.

Sprache nicht. Da nun die Verteilung der Worte auf die Begriffe und die Gefühlsfärbung der Worte in den verschiedenen Sprachen bedeutende Abweichungen zeigen, muß man allerdings zugeben, daß völlig adäquate Übersetzungen ebenfalls undenkbar sind. Aber das Gewicht dieses Umstandes wird dadurch nicht wenig beschränkt, daß die Wortbedeutung im strengeren Sinne nicht unmittelbar an die gegebene Lauteinheit an sich geknüpft ist, sondern erst aus dem realen Inhalt des Satzes hervorgeht. Und es kann keinem Zweifel unterliegen, daß es leichter und einfacher ist, diesen realen Inhalt in einer ganz anderen Sprache richtig – jedenfalls in der Hauptsache richtig – wiederzugeben, als durch eine Umschreibung in derselben Sprache, wo man doch annehmen muß, daß der Gedanke des Autors in seinen eigenen Worten den richtigsten Ausdruck erhalten hat. Wie schwierig es ist, die Bedeutung eines Wortes durch Umschreibung zu erklären, auch bei völliger Beherrschung der betreffenden Sprache, wird einem leicht klar, sobald man im Lande selbst über derlei Fragen Auskunft sucht. Und wenn Walter z. B. als Probe seines Verfahrens das Wort „orgueil" folgendermaßen erklärt: „L'adjectif du substantif orgueil est orgueilleux. Le mot orgueilleux est synonyme de l'adjectif fier que vous connaissez déjà et que vous retrouvez dans la phrase suivante: Les Gaulois étaient fiers (orgueilleux) quand ils avaient vaincu un ennemi", und später die Umschreibung gebraucht: „avoir une opinion trop avantageuse de soi-même"[1]), so wird doch hierdurch kein besseres Verständnis des Wortes vermittelt, als durch die Übersetzung „Stolz", eher eine schlechtere. Denn teils wird der Unterschied zwischen „fier" und „orgueilleux" direkt verwischt, teils ist die letztere Erklärung so einseitig, daß sie sogar an der betreffenden Stelle selbst unrichtig wird, wo es heißt: „Les Gaulois montraient avec orgueil le sang qui décorait leur poitrine." Es ist hier zwar die Rede von einem stark hervortretenden Selbstbewußtsein, keineswegs aber von einem Gefühl, das einer reellen Grundlage entbehrte; das Gefühl eigener Tapferkeit soll nicht als leere Eitelkeit der Gallier charakterisiert werden. Schlägt man im französischen Wörterbuche[2]) nach, findet man allerdings folgendes: Orgueil, n. m. Opinion trop avantageuse de soi-même. Fig. Sentiment élevé: un légitime orgueil. Das letztere scheint dem

1) Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes S. 18.

2) P. Larousse, Dictionnaire complet illustré.

ersteren völlig zu widerstreiten; denn wie kann man eine zu vorteilhafte Meinung von sich selbst haben, die dennoch berechtigt ist. Die Sache ist aber die, daß die Bedeutung des Wortes sich durch Umschreibung gar nicht feststellen läßt. Man kann sagen, daß sie sich zwischen Selbstüberhebung und berechtigtem Stolz hin und her bewegt, so daß ein Element des kräftigen Selbstgefühls immer betont wird. Aber inwieweit dieses Selbstgefühl als ein übertriebenes oder ein berechtigtes aufgefaßt werden soll, kann nur aus dem jeweiligen Inhalt der Sätze hervorgehen, in denen das Wort vorkommt. Die Bedeutung des Wortes ist insofern eine negative, als sie keine der beiden Möglichkeiten ausschließt. Da nun aber einmal das Wort mit herabsetzender Bedeutung vorkommen kann, bleibt immer ein Stich ins Tadelnde, eine Anheimstellung an den Leser, ein Lächeln vielleicht davon übrig, das jedoch in einer Umschreibung gar zu sehr vergröbert werden und allzu stark zur Geltung kommen würde.

Auf alle Fälle können wir nicht zugeben, daß man durch Umschreibungen zu einem besseren Ergebnis, als durch das Übersetzen gelangen könnte. Dieses bietet aber unzweifelhaft den großen Vorteil, daß der reale Inhalt der Sätze den Schülern in möglichst großer Klarheit zum Bewußtsein kommt, während das Umschreiben und Erklären leicht so viel Mühe macht, daß die Klarheit darunter leidet. Jeder, der sich selbständig mit dem Studium fremder Sprachen beschäftigt, wird ohne Zweifel die Erfahrung gemacht haben, daß man, wenn man auch das Gelesene in der Regel nicht übersetzt, doch ab und zu unwillkürlich zu diesem Mittel greift, um die Bedeutung irgendeines Wortes mit vollkommener Klarheit festzuhalten oder eine schwierigere Verbindung zu überschauen. Es ist offenbar so, daß die einzelnen Vorstellungen durch das Denken oder Sprechen der entsprechenden muttersprachlichen Wörter deutlicher werden, und daß die Satzglieder in Verbindung mit denselben leichter festzuhalten sind, als in Verbindung mit den fremden, mögen diese auch jedes für sich genugsam bekannt sein. Die Wechselwirkung zwischen den fremdsprachlichen Wörtern und den Vorstellungen ist nicht zu derselben Vollkommenheit eingeübt, wie in der Muttersprache; es muß daher eine größere Anstrengung kosten, mittels jener eine Gesamtvorstellung zu bilden und festzuhalten, als mittels der muttersprachlichen Wörter. Alles sprachliche Verständnis ist relativ. Gewöhnlich sprechen

wir von Verständnis, sobald wir überhaupt zu zusammenhängenden Totalanschauungen gelangen. Aber innerhalb dieser Grenze gibt es noch viele Abstufungen, die auf der Schnelligkeit und Stärke beruhen, womit die einzelnen Wörter an den ganzen Umfang ihrer Bedeutungsmöglichkeiten zu erinnern vermögen. Das sprachliche Verständnis kann sehr wohl in der Hauptsache richtig sein und dennoch an einer gewissen Dunkelheit leiden. Eine Sprache, die wir zu verstehen glauben, solange es sich um kürzere Sätze handelt, erscheint plötzlich ganz dunkel, wenn wir längeren Satzverbindungen gegenübergestellt werden und eine größere gleichzeitige Anstrengung erfordert wird. In solchen Fällen greift man dann zur Übersetzung, um mehr Glieder auf einmal festhalten zu können. Nun ist es allerdings klar, daß dies Verfahren nicht so sehr das unmittelbare Verständnis für die Fremdsprache fördert; dazu gehört, daß man sich zwingt, den Zusammenhang möglichst ohne die Hilfe der Übersetzung zu begreifen. Aber ganz anders verhält es sich, wenn ein Text als Grundlage für das Studium der Wortbedeutung gebraucht werden soll. Dann ist es die Hauptsache, daß der reale Inhalt der Sätze möglichst scharf begriffen wird und jede der vorkommenden Vokabeln in deutliche Beleuchtung stellt. In diesem Punkte ist die Übersetzung ohne Zweifel jedem anderen Verfahren überlegen. Denn bei dieser braucht man es nicht bei einem vielleicht richtigen, manchmal aber dennoch dunkeln Verständnis bewenden zu lassen. Allerdings läßt sich in dieser Weise nicht so viel Stoff innerhalb einer gegebenen Zeit bewältigen. Wenn man aber bisweilen vom vielen und schnellen Lesen Großes erwartet, so verhält die Sache sich ohne Zweifel doch so, daß die Übung, schon bekannten Sprachstoff auszunutzen, dabei zwar steigt, aber daß eine Erweiterung und Vertiefung der Sprachkenntnis nur langsam erfolgt. Solange daher die Sprachbeherrschung nicht sehr weit vorgeschritten ist, sollten Übersetzen und freie Lektüre abwechseln. In unseren Gymnasien, nicht einmal in den neusprachlichen, von den altsprachlichen gar nicht zu reden, wird man schwerlich eine solche Stufe erreichen können, daß die Übersetzung überflüssig wird. Soll diese aber ihren Zweck erreichen, muß selbstverständlich die durch die Übersetzung erreichte Klarheit ausgenutzt werden, indem der Text im Zusammenhang vorgelesen und in anderer Weise bearbeitet wird.

Gerade dieses Moment wird aber leicht in der Diskussion über die Übersetzung vergessen. Diese ist an sich eine bestimmte Art des Gebrauchs der Fremdsprache, indem das in der Muttersprache ausgedrückte Verständnis aus jener gewonnen werden muß. Es läßt sich aber leicht nachweisen, daß dieser Gebrauch unter wenig natürlichen Formen vor sich geht (vgl. II B, 2 d) und somit nur schwer zur eigentlichen Sprachbeherrschung führen kann. Hiermit ist die Frage aber nicht erschöpft. Die Übersetzung kann als Vorbereitung zum eigentlichen Gebrauch der Sprache, als eine vorläufige Bearbeitung des Übungsstoffes betrachtet werden, infolge deren derselbe zweckmäßiger ausgenutzt werden kann. Hierin teilen wir ganz H. Sweets Ansicht. Nach dieser liegt die Bedeutung der Übersetzung nicht ausschließlich darin, ein augenblickliches Band (a temporary link) zwischen den fremden Vokabeln und der Bedeutung zu sein: „When the learner has once clearly grasped the meaning of all the words in a phrase by means of translation, and has also grasped the meaning of the whole phrase, it is well that he should put aside his explanation-crutches for a time, and learn to associate the phrase directly with its meaning without thinking of the corresponding phrase in his native language more than he can help. He can then begin to think in the foreign language — 'to live himself into it' as the Germans say."[1]) Sweet verweist im Anschluß hieran auf eine Bemerkung von F. Storm, die sich darauf bezieht, daß die Vernachlässigung der Übersetzung leicht dahin führe, daß man sich mit einem nur teilweise richtigen Verständnis begnüge; erst wenn man das Wort übersetzen könne, beherrsche man es völlig. — Die letztere Behauptung will allerdings cum grano salis verstanden sein. Man könnte gewissermaßen den Satz völlig umkehren und die Behauptung aufstellen: Erst wenn man sich darüber klar geworden ist, daß man das Wort nicht übersetzen kann, hat man die völlige Beherrschung erreicht.

f) Denn, wie oft hervorgehoben, das Übersetzen im strengeren Sinne ist eine Kunst, die auch in der vollendetsten Ausübung an gewissen, in der Natur der Sache liegenden Klippen scheitert. Die oft gehörte Behauptung, daß das klare Wort und der klare Gedanke notwendig zusammengehören, ist auch nicht ohne weiteres richtig. Die

---

1) The practical study S. 201.

Sprache vermag überhaupt nicht alle Feinheiten des Gedankens zum Ausdruck zu bringen, und wo eine Sprache ausreicht, versagt die andere. Dies zeigt sich ja besonders deutlich auf dem Gebiet der Poesie und des Humors. Für die Aneignung der Wortbedeutungen im weiteren Sinne sind aber diese beiden Gebiete von nicht geringer Bedeutung. Denn gerade hier ist das Verhältnis der einzelnen Worte zur realen Einheit des Gedankens so genau bestimmt, daß eine Umschreibung oder Änderung des Ausdrucks besonders schwierig ist. Von Kinderreimen und leicht verständlichen Anekdoten abgesehen, eignet sich ein derartiger Stoff daher wenig für den Anfangsunterricht[1]), ist aber für den vorgeschrittenen Standpunkt unerläßlich. Hier könnte man indessen meinen, daß die Schulübersetzung den Geist völlig austreibe und eben das, worauf es in erster Reihe ankommt, vernichte und daß man sich daher bei einem derartigen Stoff lieber mit einem geringeren Verständnis der Einzelheiten begnügen müsse. Es läßt sich allerdings auch nicht leugnen, daß man beim Übersetzen nur das dürre Gerippe des grammatischen und logischen Zusammenhangs zu gewinnen vermag. Aber gerade eine solche Grundlage ist manchmal ganz unentbehrlich, um überhaupt in poetische oder humoristische Texte tiefer einzudringen, da sie sonst allzu dunkel bleiben. Eben weil der grammatische und logische Aufbau solcher Stücke sich manchmal besonders schwierig erfassen läßt, soll man hier die Hilfe der Übersetzung nicht ablehnen. Dadurch können solche Stücke nicht nur der Aneignung der Wortbedeutung große Dienste leisten, sondern auch zum wirklichen Genuß werden. Denn der Geist läßt sich nicht so leicht austreiben, wenn er einmal da ist. Gedichte, die in unserer Jugend durch Übersetzen, Erklären und Auswendiglernen scheinbar malträtiert worden sind, werden uns am Ende die allerliebsten. Das Mißverstandene oder ungenügend Verstandene erregt anderseits lange andauernde Abneigung. Die Übersetzung an sich kann den eigentlichen Genuß natürlich nicht gewähren; sie trägt aber anderseits auch nicht die Schuld, wenn das entgegengesetzte Resultat eintritt. Dies wird in der Regel die Folge davon sein, daß der gewählte Stoff für

---

1) Es scheint uns daher ein Irrtum von Sweet, wenn er von einem humoristischen Stück in seinem „Elementarbuch“ meint, daß es „the advantages of good matter and modern language“ vereint habe. Das Stück ist viel zu schwierig in bezug auf Wortbedeutungen.

den sprachlichen und intellektuellen Standpunkt des Schülers überhaupt zu schwierig ist. Nicht das Übersetzen ist es, was den Schuljungen die Vorstellung beibringt, daß Horaz ein langweiliger Kauz sei und die Aeneide des Vergil ein leeres Sammelsurium von grammatisch locker verbundenen, willkürlich gewählten Worten. Besonders wenn man sich die Art des letzteren vergegenwärtigt, ist der wahre Grund leicht zu begreifen. Das Verständnis eines derartig impressionistischen Dichters, dessen ganze Stärke in den malerischen und Gefühlswirkungen der Worte liegt, erfordert eine so umfassende und unmittelbare Kenntnis der realen Bedeutungsmöglichkeiten jedes einzelnen Wortes, daß sie auf der hier in Betracht kommenden Stufe nicht zu erwarten sein kann; und die Beleuchtung, welche die Worte in ihrem Zusammenhang sich gegenseitig geben sollen, ist wegen der Anhäufung der Schwierigkeiten zu groß, als daß die Lektüre weniger Gesänge das Verständnis der Wortbedeutungen sonderlich fördern könnte. Weiter als zum leeren Gerippe kommen die Schüler daher nicht, und es kann nicht wundernehmen, daß sie den Vergil immer geringschätzen im Vergleich mit dem Homer, der das Gewicht der Darstellung auf die äußeren und inneren Tatsachen legt und daher sowohl inhaltlich als sprachlich leichter zugänglich ist. Beim Lateinunterricht unserer Schulen sollte man daher kaum in der Poesie über den Ovid hinausgehen, dafür aber auf Plautus und Terenz Gewicht legen. Die Sprache der Komödie würde eher eine befriedigende Ausbeute gewähren, weil die Schwierigkeiten der Wortbedeutung nicht dermaßen angehäuft sind, daß das wesentliche Verständnis nicht mittels der Übersetzung zu erreichen wäre. Hierfür sprechen übrigens auch sonstige Gründe, die später zur Sprache kommen werden.

2. a) Das quantitative Moment. Wie oben bemerkt, muß man bei Betrachtung der Wortbedeutung auch auf die Schnelligkeit und Sicherheit Rücksicht nehmen, womit die Tendenz des Wortes, bestimmte Assoziationen hervorzurufen, wirkt. Dies Verhältnis erlangt insofern auch eine rein qualitative Bedeutung, als eine Änderung in dieser Beziehung für die Wirkung des Wortes entscheidend werden kann, ebensowohl wie Änderungen in den betreffenden Assoziationen selbst. Die Bedeutung eines Wortes kann durch zu geringen Gebrauch undeutlich werden; sie kann aber unter entgegengesetzten Umständen auch zu deutlich werden; beides kann sich für die Existenz des Wortes

verhängnisvoll zeigen. In solchen extremen Fällen tritt die Bedeutung der Gebrauchshäufigkeit am deutlichsten zutage. Aber diese erstreckt sich natürlich auf sämtliche Wörter der Sprache; sie stehen uns nicht alle gleich nahe, wir sind nicht in gleichem Grade mit allen verwachsen. Viele dienen uns unter allen Lebensverhältnissen, andere nur unter speziellen Umständen. Die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Wörter muß nun aber einen Beitrag zu ihrer Wirkung liefern, der nur durch den mehr oder weniger häufigen Gebrauch selbst angeeignet werden kann.

Der Eingeborene eignet sich die Landessprache unter vier Hauptformen an, die sich teils durch den Umfang des Wortschatzes, teils durch den Gebrauchswert der Wörter voneinander unterscheiden:

1. Die Sprache des täglichen Lebens oder die familiäre Sprache, die jeder sich als Kind aneignet, worin man seinen alltäglichsten Lebensäußerungen in ganz inoffizieller Weise Luft macht. Sobald die Umstände kein offizielles Gepräge erfordern, wird die Form der täglichen Rede auch auf Stoffe, die ganz speziellen Gebieten angehören, zur Anwendung gebracht, indem die korrekten wissenschaftlichen oder technischen Ausdrücke möglichst in bequemere Formen umgeschrieben werden. Diese Sprache des täglichen Lebens liegt der natürlichen Sprachaneignung zugrunde, auch wo dieselbe auf literarischem Wege weitergeführt wird, und durch diese Redeweise vollzieht sich ferner die allmähliche Umbildung der ganzen Sprache, indem die Entwickelung der gesprochenen Sprache auf die steiferen und unbeweglicheren Formen der Schriftsprache einwirkt. Die Sprache des täglichen Lebens ist nun keineswegs von der Literatur ausgeschlossen, indem sie ja in Erzählungen oder Schauspielen direkt — allerdings mit mehr oder weniger Glück — verwertet wird. Derjenige, der auf die Literatur als wesentliche Quelle seines Sprachstudiums hingewiesen ist, wird deshalb einen großen Teil dieser Sprache durch aufmerksame Beobachtung rekonstruieren können; im eigentlichen Sinne sich dieses Wissen zu eigen machen kann er aber nicht, weil das Moment der Nähe und Ferne der Ausdrücke sich eben nur durch das tägliche Leben selbst geltend zu machen vermag. Daß dem tatsächlich so ist, läßt sich dadurch unmittelbar beobachten, daß schon nach einem kurzen Aufenthalt im Auslande schon längst bekannte Worte beim Lesen anders wirken, als früher; sie haben keine neue Bedeutung angenommen, wohl aber ein anderes Gewicht.

2. Die allgemeine Schriftsprache, die offizielle Sprache, ist ein relativ abstraktes Mitteilungsmittel, zugeschnitzt zur Anwendung zwischen einander ferner stehenden Personen, die gegenseitig auf formelle Rücksichten Anspruch erheben können, oder bei denen die Voraussetzungen einer zwanglosen Verständigung fehlen. Auch als Sprache des mündlichen Vortrags wahrt sie das Gepräge ihres schriftlichen Ursprungs. Die besonderen Verhältnisse beim Niederschreiben der Gedanken im Gegensatz zum unmittelbaren Sprechen erzeugt künstlichere und verwickeltere Konstruktionen, die durch den Einfluß der Übung allerdings wiederum eine gewisse relative Natürlichkeit erlangen. Auf diesem besonderen Charakter der Schriftsprache beruht die Schwierigkeit, „natürlich", d. h. im Sprechton vorzulesen. Übrigens ist die Schriftsprache auch die Sprache des Denkens, sobald dieses sich irgendwie über das Alltägliche erhebt. Es ist daher den meisten — selbst Dramatikern von Beruf — unmöglich, Gedachtes in die Gesprächsform des wirklichen Lebens umzusetzen. — Die allgemeine Schriftsprache setzt indessen andere Formen der Sprache als Grundlage voraus, teils die Sprache des täglichen Lebens, teils die wissenschaftliche und technische Sprache, teils endlich die poetisch-literarische Sprache. Ohne eine gewisse Kenntnis dieser Quellen wird die Beherrschung der Schriftsprache unfrei und mangelhaft bleiben.

3. Die wissenschaftliche und technische Sprache teilt sich natürlich nach vielen verschiedenen Richtungen und weicht von der allgemeinen Schriftsprache durch die in diesen verschiedenen Richtungen entwickelten Stilarten und Terminologien ab. Einen ausgeprägten Typus dieser Art stellt die sogenannte Kanzleisprache dar, die durch ihren hervorragenden Konservatismus einen ganz besonderen Charakter erhält.

4. Die poetisch-literarische Sprache. Diese könnte auf den ersten Blick als eine im höchsten Grade „papierne" Sprache erscheinen, die nur als schwarz auf weiß vorkommt und dem Ausländer daher durch Studium ebenso zugänglich ist, wie dem Einheimischen. Aber wie weit auch diese Sprache sich in gewisser Hinsicht von der natürlichen Sprache des Lebens entfernt, so erfordert doch gerade sie eine große praktische Vertrautheit mit den Wörtern, die nicht ohne weiteres aus ihrem poetischen und literarischen Gebrauch geschöpft werden kann. Der Dichter nützt eben sämtliche Assoziationsmöglichkeiten der Wörter

aus, wo immer sie herstammen mögen. Für die unmittelbare Aneignung einer praktisch brauchbaren Sprachform bedeutet die poetische Sprache zwar nicht viel; aber für das tiefere Verständnis der Wortbedeutungen und die Gefühlsfärbung der Worte läßt sich bei richtiger Anpassung der Schwierigkeiten an den jeweiligen Standpunkt der Schüler viel gewinnen.

Für denjenigen, der sich eine Sprache künstlich aneignen muß, ist es unmöglich, dem natürlichen Weg von der Sprache des täglichen Lebens zur allgemeinen Schriftsprache und von dieser weiter bis zur wissenschaftlich-technischen und poetisch-literarischen zu folgen. Man kann zwar diesen Weg als das Ideal aufstellen und diesem möglichst nahe zu kommen versuchen; in Wirklichkeit wird doch aber eine fremde Sprache immer sozusagen von oben her angeeignet. Denn wenn es auch möglich ist, die Schüler mit sämtlichen Ausdrücken der gebildeten täglichen Rede bekannt zu machen, so erhalten diese dennoch nicht das ihnen gebührende relative Gewicht, weil sie in einem ihrer Bedeutung für die lebende Sprache entsprechenden Umfang nicht zur Anwendung kommen können. Wenn die Literatur dem Unterricht als Grundlage dient, kann das nicht anders sein. Denn alles, was für die Öffentlichkeit geschrieben und gedruckt wird, weicht nicht nur in der Sprachform selbst, sondern auch inhaltlich von der täglichen Rede ab. Man schreibt unter anderen Bedingungen und von anderen Gesichtspunkten aus, als denjenigen, die beim Sprechen gewöhnlich zur Geltung kommen. Die tausend Nichtigkeiten, die mündlich ohne Bedenken geäußert und wiederholt werden, bieten nicht das genügende Interesse, um niedergeschrieben zu werden. Was das tägliche Brot der gewöhnlichen Sprache ist, kommt daher in den Büchern nur gelegentlich vor.

Nun ist es offenbar schwieriger, sich die gesprochene Sprache auf Grund der Schriftsprache anzueignen, als umgekehrt. Denn während das Abstrakte immer durch das Konkrete irgendwie ausgedrückt werden kann, gibt es manch abstrakten Ausdruck, der, obwohl ursprünglich ein ganz konkretes Verhältnis bezeichnend, nicht mehr von diesem gebraucht werden kann. Treffen wir z. B. den im Deutschen sehr häufig vorkommenden Ausdruck für den praktischen Beweis der Richtigkeit einer Auffassung „Probe auf das Exempel machen“, so ergibt es sich zwar ohne weiteres, daß dies Bild vom Rechnen her-

stammt; aber man hat darum doch keine Sicherheit dafür, daß diese Wendung noch immer beim Rechnen gebräuchlich ist.[1]) Im Dänischen aber, wo die entsprechende Wendung keine allgemeinere Bedeutung angenommen hat, ist sie den Schulkindern beim Rechnen ganz geläufig; und wenn man wollte, könnte man sie natürlich auch sehr gut bildlich gebrauchen. In solchen Fällen hat man obendrein den Vorteil, sich mit größerer Originalität auszudrücken, als wenn man sich immer nur stehender Wendungen bedient. Wer die Sprache wesentlich aus der Literatur kennt, wird daher unvermeidlich eine schwerfällige und ungelenke Sprache reden müssen, die den Einheimischen dem Ausländer gegenüber mit Fug und Recht zu solchen Bemerkungen veranlassen kann, wie z. B.: „Ihre Sprache erinnert mich immer an Luther, oder jedenfalls an Goethe.“ Luthers und Goethes Stil ist unleugbar eine sehr schwere Rüstung für eine leichte Unterhaltung. Aber schon wenn es vom Ausländer heißt: „Er spricht wie ein Schauspieler oder Geistlicher“, so meint man ja damit, daß er nicht imstande ist, einfache Dinge in einfacher Weise auszudrücken. Die Beschreibung einer alltäglichen Handlung oder Bewegung fällt ihm schwerer, als ein Satz von philosophischem Inhalt. Aber die Gewandtheit und Unmittelbarkeit der Rede leidet hierunter, weil der Redende sich immer angelernter Wendungen bedienen muß und sich nicht getraut, irgendwelchen Ausdruck auf eigene Hand zu konstruieren, auch nicht bei abstrakten Materien, wo der Spielraum immerhin bedeutend größer ist. Beobachtet man die Art der Fehler, welche vorgeschrittenere Schüler begehen, oder die Schwierigkeiten, mit denen sie besonders zu kämpfen haben, scheint es sich manchmal um die allereinfachsten Dinge zu handeln. Bei einer Lehrerinnenprüfung in deutscher Sprache vermochten von zehn Examinanden sechs folgenden Satz nicht befriedigend ins Deutsche zu übersetzen: „Löven holdt sin Pote hen til Manden“ („Der Löwe hielt dem Manne seine Pfote hin“).

b) Derjenige Sprachunterricht, wo die hier berührten Schwierigkeiten am grellsten hervortreten, wenn auch keine mündliche Sprachfertigkeit gefordert wird, ist ohne Zweifel der Unterricht in den klassischen Sprachen. Denn während man in den modernen Sprachen

1) Auf Befragen ist dies uns deutscherseits verneint worden.

doch immerhin eine reiche Literatur besitzt, die sich auf Verhältnisse des täglichen Lebens bezieht und sich der gesprochenen Sprache nähert, so wie man auch durch mündlichen Gebrauch der Sprache darauf hinwirken kann, die Schüler möglichst in ein natürliches Verhältnis zu derselben zu bringen, so vermißt man bei den klassischen Sprachen fast völlig eine entsprechende Grundlage.

Die Schüler müssen von Anfang an als eigentliche Lektüre historische, oratorische, philosophische und poetische Schriften benutzen, wodurch sie notwendig in ein total anderes Verhältnis zu den einzelnen Worten kommen, als das, worin die Autoren selbst sich befunden haben. Die Folge davon ist, daß selbst ganz gewöhnliche Vokabeln keineswegs den Schülern so vertraut werden, wie man nach ihrer Bedeutung in der Ökonomie der Sprache annehmen sollte, und mit anderen, die irgendeine Ähnlichkeit darbieten, leicht verwechselt werden, z. B. cesso mit cedo, cedo mit caedo oder cado, vinco mit vincio, venio mit veneo, audio mit audeo, patiar mit pateo, eundum mit eundem usw. Es handelt sich hier um die allereinfachsten Begriffe, und doch kommen solche Fehler bis zur abschließenden Prüfung vor; und zwar keineswegs nur bei der mündlichen Prüfung, sondern ebenso gut bei der schriftlichen, wo die Kandidaten doch genügend Zeit haben, sich die Sache zu überlegen. Daß eine Göttin, die eine Schüssel (patera) trägt, mit einer Statue des Vaterlandes (patria) ausgestattet wird, gehört zu einer Art von Fehlern, die bei allen schriftlichen Prüfungen massenhaft vorkommt. Das Wort „palatium“ hatte bei einer Abiturientenprüfung folgende Übersetzungen gefunden: Rathaus, Tempel, Kirche, öffentlicher Platz, Wahl, Audienz, Bad, ja sogar Gastmahl. (Der Übersetzer hatte parenthetisch: Gaumen, palatum hinzugefügt.)[1]) Aus ähnlichen Erfahrungen heraus kommt wohl Sallwürk in seiner früher erwähnten Arbeit zu dem Ergebnis, daß die Methode des klassischen Unterrichts nach dem Muster des neusprachlichen abgeändert werden sollte. Der von Sallwürk für die modernen Sprachen empfohlene Anfangsunterricht beginnt mit ganz konkreten, aus dem täglichen Leben geholten Vorstellungen, die durch die Entwickelung einer Reihe Handlungen, womit sie in Verbindung stehen, in natürlicher

---

1) Beretning fra Undervisningsinspektionen for de lærde Skoler m. m. for Aarene 1897–99 S. 3.

Weise unter sich verknüpft werden. So mag man z. B. mit dem Bau und der Einrichtung eines Hauses anfangen. Nun meint Sallwürk jedoch nicht, daß man bei der alten Sprache in ganz derselben Weise vorgehen könnte. „Wir werden", sagt er, „nur von denjenigen Dingen reden, von denen unsere Schulautoren reden; denn nur diesen Kreis der sprachlichen Anschauung haben wir auszufüllen. Wir werden also, wenn es sich z. B. um den Anfang des lateinischen Unterrichts handelt, nicht wohl ein Haus bauen; aber wir werden etwa den Konsul auftreten lassen, der einen Liktor herbeiruft, daß er mit anderen Liktoren in der Stadt herumgehe und an die Türen der Bürger klopfe, daß das Volk sich versammle, weil ein kriegerischer Einfall droht."[1]) Da muß man doch aber fragen: Wohnten denn die alten Römer nicht auch in Häusern, und bauten sie nicht ebenso eifrig wie die modernen Menschen? Und hatten derlei Verhältnisse nicht ebensoviel Bedeutung für ihre Sprache wie für die unsrigen? Gewiß! Aber das Unglück steckt eben darin, daß man bei den alten Sprachen sozusagen alle Gebiete des praktischen Lebens ausschaltet und gewissermaßen die abstrakte Oberfläche des Lebens abrahmt. Allein diese crême de la crême ist für den sprachlichen „Säugling" eine durchaus ungeeignete Nahrung. Leider muß man ja zugeben, daß der zur Verfügung stehende Lesestoff nun einmal ein derartiger ist, daß es leichter ist, die Schwierigkeiten nachzuweisen, als das Mittel zur Abhilfe anzugeben. Wir sind indessen geneigt zu glauben, daß das Studium der lateinischen Komödie, die jedenfalls die Vorkommnisse des täglichen Lebens behandelt, der natürlichste Weg zum Verständnis der übrigen lateinischen Literatur sein würde, während die Lektüre einer Komödie jetzt höchstens eine Zugabe ist, die als solche besondere Mühen verursacht und in der Regel zum Mißbrauch muttersprachlicher Übersetzungen verleitet.

c) Wenn nun auch für die klassischen Sprachen in dieser Beziehung wenig zu tun sein mag, so kann doch beim neusprachlichen Unterricht manches geschehen, um den Unterricht vom Konkreten zum Abstrakten zu leiten. Von allergrößter Bedeutung ist hierbei der Grundgedanke der Reform, die lebende, gesprochene Sprache in die Schule einzuführen. Dies muß notwendig dazu beitragen,

---

1) Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen S. 84.

die sprachliche Perspektive, d. h. das natürliche Gefühl der relativen Nähe und Ferne der Wörter im Verhältnis zum Bewußtsein zustande zu bringen, wenn auch dies nur ein bei den Bedingungen der künstlichen Sprachaneignung nie völlig erreichbares Ideal darstellt.

Es kann in zwei Beziehungen auf dieses Ideal hingearbeitet werden; teils dadurch, daß die fremde Sprache selbst beim Unterricht möglichst als Mittel zur Mitteilung zwischen Lehrer und Schüler gebraucht wird, teils durch die Wahl eines konkreten Stoffes als Ausgangspunkt.

Was den ersten Punkt betrifft, ist folgendes zu bemerken. Die gegenseitigen Mitteilungen in der Unterrichtsstunde beziehen sich teils auf die Verhältnisse des Lehrers und der Schüler im allgemeinen, teils auf den Unterricht selbst, indem derselbe Fragen und Erklärungen veranlaßt. Wenn nun die eigentliche Erklärung des Textes durch Übersetzung geschieht, was uns aus oben dargestellten Gründen am zweckmäßigsten erscheint, bleibt zwar nur ein recht begrenztes Feld für den im strengeren Sinne praktischen Gebrauch der Sprache übrig. Denn bei dem regelmäßigen Gang des Schullebens wird es natürlich ein immer wiederkehrender Kreis von Vorstellungen sein, der zum Ausdruck gebracht werden soll. Hierunter fallen jedoch Dinge, die nicht ganz ohne Bedeutung sind, z. B. die Art der Fragestellung, Höflichkeitsformeln u. ä., was eben nur durch häufiges Wiederholen durchaus natürlich wird und besonders im persönlichen Verkehr mit Ausländern eine wichtige Rolle spielt, weil es das Anknüpfen des Gesprächs nicht wenig erleichtert. Übrigens kann der Lehrer auch mit Absicht den Kreis dieses Stoffs etwas erweitern, wenn er nicht allzu büreaukratisch verfährt, sondern auf die Leiden und Freuden der Schüler etwas näher eingeht; aus Anlaß einer Krankheit oder eines Geburtstages kann da manches in zwangloser Weise zur Sprache kommen. Nur muß auch bei dieser Seite des Unterrichts ein bestimmter Plan verfolgt werden. Wichtig ist es, daß die Schüler möglichst früh dazu angeleitet werden, sich der Sprache als wirkliches Mitteilungsmittel zu bedienen. Denn für die Schüler ist der durchgeführte Gebrauch der fremden Sprache manchmal eine lästige Forderung, und besonders Kinder in der Schule lassen sich nur ungern von einer leichteren Gewohnheit zugunsten einer schwereren abbringen. Ferner muß der Lehrer dafür Sorge tragen, daß auch das

in dieser Form Mitgeteilte sämtlichen Schülern zugute kommt, und nicht nur demjenigen, der eine persönliche Mitteilung zu machen oder einen Bescheid zu empfangen hat. Auch soll er es nicht ganz dem Zufall überlassen, welche Wendungen bei solchen Gelegenheiten gebraucht werden, sondern auf die angemessensten Ausdrücke aufmerksam machen und dieselben direkt einüben lassen. Dies alles setzt natürlich eine umfassende und sichere Sprachbeherrschung des Lehrers voraus, deren Notwendigkeit für den Anfangsunterricht leider allzuoft verkannt wird. Denn einem ungenügenden Anfangsunterricht verdanken wir fast alle Enttäuschungen, die der Sprachunterricht auf höheren Stufen trotz aller Mühe bereitet. Es gibt Lehrer, die wegen mangelhafter Sprachfertigkeit die hier in Betracht kommende Seite des Unterrichts nicht durchführen können; es gibt aber auch solche, die es nicht wollen, weil sie die durchgreifende Bedeutung eines wenn auch beschränkten, so doch durchaus festen Wortschatzes auch für die Aneignung der reinen Schriftsprache und für die Lektüre nicht eingesehen haben.

Dem Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache legen wir eine besondere Bedeutung bei, die nicht ganz mit der Bedeutung der gewöhnlichen Sprechübung oder der mündlichen Behandlung des Textes überhaupt zusammenfällt, weil es sich dabei doch mehr um rein künstliche Veranstaltungen handelt. Allerdings trägt jede freiere mündliche Behandlung des gelesenen Stoffs auch dazu bei, den wirklichen Gebrauchswert der Wörter festzustellen, da auch die künstlichsten Perioden und gesuchtesten Ausdrücke naturgemäß auf die einfachsten Formeln zurückgeführt werden. Aber überall, wo es sich darum handelt, den Grundstoff der Sprache, das vor allem Notwendige herauszufinden und fest einzuprägen, tragen die aus praktischen Bedürfnissen entspringenden Mitteilungen und Fragen den Preis. Daher sollte man auch keineswegs von der Behandlung grammatischer Fragen in der Fremdsprache selbst Abstand nehmen. Manchem mag das wohl als eine übertriebene Forderung erscheinen, indem man etwa befürchten könnte, das eigentliche Ziel dieses Unterrichts lasse sich dabei nicht erreichen. Auch soll die theoretische Grammatik dem praktischen Leben so fern liegen, daß die durch das grammatische Gespräch gewonnene Bereicherung und Befestigung des Wortschatzes ohne größere Bedeutung wäre. Eine beachtenswerte Widerlegung

dieser Einwände liegt in einem Artikel von Gertrud Dobschall vor[1]), die den französischen Grammatikunterricht in einer Mädchenschule auf Französisch durchzuführen versucht hat. Die Veranlassung hierzu war die Betrachtung, daß es unrichtig sei, die Sprache beim Unterricht fortwährend zu wechseln. Das Ergebnis soll ein vollauf befriedigendes gewesen sein, insofern das Verfahren die Sprachtüchtigkeit gefördert und für die Kenntnis der Grammatik ganz dasselbe geleistet hat, wie der Unterricht mittels der Muttersprache. Allerdings hegt die Verfasserin auf dem letzteren Gebiete recht pessimistische Anschauungen, wenigstens was die weibliche Jugend betrifft. Hervorgehoben wird, daß das Gespräch sogar besonders leicht von statten gehe, wenn es sich um grammatische Verhältnisse handle, weil es sich hier in festeren Formen bewege, und die Wendungen sich durch die wiederholte Benutzung dem Gedächtnis leicht einprägen. Schließlich wird darauf hingewiesen, daß es, von einigen ganz speziellen Termini abgesehen, eine unrichtige Annahme sei, die grammatische Sprache liege dem gewöhnlichen Leben besonders fern: „Man bedenke doch nur, daß eine ganze Reihe von Verben und Substantiven, die eine Beziehung, ein Verhältnis, eine Über- oder Unterordnung usw. ausdrücken, in der Grammatik, sowie in der Sprache des täglichen Lebens vorkommen." Es kann noch hinzugefügt werden, daß gewisse grammatische Termini doch auch in der gewöhnlichen Sprache vorkommen, wie z. B. Subjekt, Objekt, Prädikat, relativ, demonstrativ usw. Die Verfasserin meint übrigens, daß die Schwierigkeiten dieses Unterrichts sich auf höheren Stufen größer zeigen werden, als in dem Anfangsstadium, weil größere Ansprüche an das abstrakte Denken gestellt werden müssen, was auch von gegnerischer Seite betont wird. Wenn man dennoch gerade für die Mädchen ohne Bedenken die Anwendung der Fremdsprache auf allen Stufen durchführen kann, soll das, wie die Verfasserin etwas paradoxal meint, eben in ihren geringeren Anlagen für abstraktes Denken begründet sein; denn: „Das, was sie (die Mädchen) auf Deutsch gut verstehen, begreifen sie auf Französisch genau so gut. Ist es bei Knaben anders ..., so soll man dort, wenn man nicht anders zu können meint, ruhig weiter deutsch sprechen."[2]) – In dieser Vorstellung von der besonders abstrakten

1) Die neueren Sprachen Bd. XV, Juli 1907. 2) S. 247.

Natur der Grammatik auf höheren Stufen verbirgt sich doch wohl das früher erwähnte Mißverständnis der Bedeutung einer grammatischen Regel, als wäre diese ein selbständiger Gegenstand des Unterrichts und ein Mittel zu direkter Anwendung beim Gebrauch der Sprache. Wenn aber eine Regel erst auf einer Stufe auftritt, wo sie wirklich Nutzen stiften kann, indem sie einem Bedürfnis des Schülers entgegenkommt, und wenn sie als Erklärung eines Beispiels aufgefaßt wird, so braucht der grammatische Unterricht nie einen besonders abstrakten Charakter anzunehmen. Jede grammatische Regel soll auf Grund schon vorher sicher angeeigneter Erscheinungen dargestellt werden, und zwar so, daß das Neue sich unmittelbar und handgreiflich in den Beispielen nachweisen läßt. — Im übrigen entsprechen die von uns selbst gemachten Erfahrungen vollkommen dem von G. Dobschall gewonnenen Resultat; und zwar gilt das auch von solchen Fällen, wo der grammatische Unterricht infolge der Prüfungsbestimmungen einen überwiegend theoretischen Charakter annehmen mußte, und wo die ganzen Umstände dem durchgeführten Gebrauch der Sprache seitens der Schüler hinderlich waren.

Es ist indessen klar, daß es für den Gebrauch der Fremdsprache beim grammatischen Unterricht von großer Wichtigkeit ist, *daß die Lehrbücher dann auch in dieser Sprache abgefaßt werden.* Wir sehen auch nichts, was dagegen sprechen würde. Werden solche Bücher gebraucht, müssen sie doch unter allen Umständen so gründlich von Lehrer und Schülern im Verein durchgenommen werden, daß die Frage von einem etwas leichteren oder schwereren Verständnis wenig Bedeutung hat. Sich einer fremden Sprache beim Unterricht zu bedienen, wird immer die Arbeit des Lehrers mühevoller machen. Die Anstrengung wird aber bedeutend geringer werden, wenn die Lehrbücher Anhaltspunkte bieten. Dann ist es sogar möglich, daß der grammatische Unterricht die geringsten sprachlichen Schwierigkeiten machen wird.

Unter allen Umständen sollten die Schüler von vornherein an eine Terminologie gewöhnt sein, die sich auf fremde Sprachen übertragen ließe. *Man muß einigermaßen internationale grammatische Bezeichnungen haben*, wie es durch Benutzung der lateinischen Terminologie möglich ist. Die unselige Idee, die grammatischen Termini dem nationalen Purismus zu opfern, sollte man je eher, je lieber

ganz fallen lassen. Wenn jede Sprache doch sonst von technischen, allen möglichen Zeiten und Orten entstammenden Fremdwörtern wimmelt, so ist es im höchsten Grade unpraktisch, gerade in der Grammatik, wo der internationale Gesichtspunkt am allernächsten liegt, Purist sein zu wollen. —

d) Was nun den Stoff, der als Grundlage für den Anfangsunterricht gebraucht wird, betrifft, so geht die Forderung der Gegenwart dahin, daß derselbe möglichst einfach sei, daß er dem Gedankengang der Schüler nahe liegen und konkreten Gebieten entnommen sein soll. Auf diesen Prinzipien ruht der von Alge und P. Lange durchgeführte Anschauungsunterricht[1]), sowie auch das früher erwähnte Verfahren Sallwürks. Am konsequentesten in dieser Beziehung verfährt wohl aber Gouin, indem er seinen Ausgangspunkt in einfachen Handlungen nimmt, die in eine minutiöse Reihe einzelner Momente aufgelöst werden. Es ist ohne Zweifel richtig, daß das erste, was man den Schüler sich aneignen lassen soll, diejenigen Wörter sind, die zur Beschreibung unserer Bewegungen und Körperstellungen in Verbindung mit den uns zunächst umgebenden Gegenständen dienen. Wir können sonst dem Gouinschen Versuche, den sämtlichen Wortschatz der Sprache durch Einteilung in einen objektiven, subjektiven und figürlichen Wortschatz zu systematisieren, keinen sonderlichen Wert beimessen. Die objektiven Wörter sollen durch 2500 Übungsstücke = 50 000 Sätzen erschöpft werden; für die subjektive Sprache (die Sprache des geistigen Lebens) hat Gouin aus Wörterbüchern und klassischen Werken 60 000 Sätze gesammelt und systematisiert; was die bildlichen Redewendungen betrifft, wird angegeben, daß diese sich mutmaßlich in 50 Gruppen ordnen lassen, über deren Umfang nichts Näheres gesagt wird.[2]) Da es ein Prinzip ist, daß die meisten Wörter nur an einer Stelle des Systems vorkommen sollen, ist es schwer zu begreifen, wie eine wirkliche, dem verschiedenen Gebrauchswert der Wörter entsprechende Befestigung stattfinden kann, so wie es auch unklar bleibt, wie es möglich ist, die Wortbedeutung in einem einzelnen Satze zu erschöpfen. Aber

1) P. Lange, Alges Lehrmethode und Lehrmittel für den franz. Unterricht, und von demselben Verfasser: Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode.

2) R. Kron, Die Methode Gouin S. 27 ff.

überhaupt widerstreitet eine derartige philosophische Einteilung und Gruppierung des Wortschatzes nach den Bedeutungen offenbar jeder rationellen Aneignungsweise. Das einzige Einteilungsprinzip, das in dieser Beziehung Gültigkeit beanspruchen kann, ist der Grad der praktischen Notwendigkeit der einzelnen Wörter. Auf demjenigen Wortschatz, den man sich aus praktischen Gründen zuerst und am gründlichsten aneignet, baut alles übrige sich Schritt für Schritt auf, immer der praktischen Notwendigkeit folgend. Die große Schwierigkeit des Sprachunterrichts besteht eben darin, daß diese Notwendigkeit sich nur teilweise in die Schule hineinbringen läßt, und auf den meisten Gebieten durch künstliche Veranstaltungen notdürftig ersetzt werden muß. Liegt der Schwerpunkt, wie es meistens sein muß, in der Lektüre, muß man auf eine überwiegend subjektive und figürliche Sprache bauen, was an sich unnatürlich ist. Das richtige Verfahren läßt sich aber kaum durch eine Systematisierung der Wörter nach Bedeutungen ermitteln; eher durch eine Statistik über die quantitative Benutzung in der gesprochenen Sprache auf den verschiedenen Stufen derselben. Eine solche Statistik trägt nun aber jeder, der die Sprache beherrscht, gewissermaßen im Kopfe. Der Lehrer vermag, wenn er sein Sprachbewußtsein durch fortwährende Reflexion zum klaren Bewußtsein erhebt, sehr wohl, ohne daß er sich auf zahlenmäßige Untersuchungen zu stützen brauchte, zu wissen, welche Wörter vor allem einzuüben sind, und nach Möglichkeit Gelegenheit dazu zu suchen. Seine Bestrebungen werden aber immer durch die unumgänglichen Bedingungen des Unterrichts begrenzt sein. — Daß man übrigens, wie man versichert[1]), durch Gouins Methode gute Resultate erzielen kann, haben wir keinen Grund zu bezweifeln. Der Eifer, womit die Unterrichtsstunde nach diesem System ausgenutzt wird, die hervortretende Rolle, welche das natürliche Wesen der Sprache als mündliches Mitteilungsmittel spielt, und das systematische Bestreben, die Phantasie der Schüler in Funktion zu bringen, das alles reicht schon hin, um den Erfolg wahrscheinlich zu machen, zumal wenn die Begeisterung, womit jedes neue Verfahren von seinen Begründern und ersten Anhängern betrieben wird, noch hinzukommt. Hierin liegt

---

1) R. Kron, Gouins Methode S. 115, wo positive Mitteilungen über die Erfolge gegeben sind.

indessen kein Beweis für den Nutzen der übertriebenen Systematisierung. In einem wesentlichen Punkte hat indessen Gouin, wie wir schon oben zugegeben haben, ohne Zweifel den Kern der Sache getroffen, insofern er von Anfang an das Gewicht auf die allereinfachsten und konkretesten Begriffe legt. Was diesen Punkt betrifft, können wir uns daher keineswegs dem absprechenden Urteil Sweets über die Gouinsche Methode anschließen. Sweet sagt: „Certainly some of the series, such as that, which gives a detailed description of opening and shutting a door – 'I walk towards the door, I approach the door, I approach nearer, I approach nearer still, I put out my arm, I take hold of the handle' – are as uninteresting as they are useless.“[1]) Wenn man selbst einen Versuch mit ähnlichen Reihen gemacht hat. kann man erstens nicht zugeben, daß sie besonders langweilig sind, Allerdings kann ein derartiger Inhalt an sich kein Interesse beanspruchen. Aber auf der Anfangsstufe darf man überhaupt nicht sonderlich auf ein anderes Interesse als das in der Arbeit für die Aneignung der fremden Sprache und in der fremden Form selbst liegende rechnen. Sei es, daß man mit zusammenhangslosen Sätzen, mit Kinderreimen oder mit kleinen Geschichten anfängt, unter allen Umständen muß doch der erste Stoff so gründlich durchgearbeitet werden, daß Saft und Kraft bald daraus verschwindet, abgesehen davon, daß derselbe notwendig etwas unter dem geistigen Niveau der Schüler liegen muß. Ein gewisses Interesse verbindet sich jedoch immer mit dem Gefühl, etwas über sich selbst aussagen zu können; und dies Interesse wächst zusehends durch die Leichtigkeit, womit solche Reihen sich gegenseitig ausfüllen und stützen. Aber als nutzlos können sie jedenfalls unter keinen Umständen bezeichnet werden. Schon wenn man das von Sweet angeführte Beispiel betrachtet, sieht man leicht, für wie viel wichtige Verhältnisse hier in ganz konkreter Form Ausdruck geboten wird. Was von der Annäherung zu einer Tür und dem Öffnen derselben gesagt wird, läßt sich ohne besondere Einübung auf manch abstrakteres Verhältnis übertragen, während das Umgekehrte nicht so leicht ist.

Der Leitfaden, dem man bei der Aufstellung solcher Reihen zu folgen hat, soll keineswegs philosophischen Spekulationen oder der

---

1) The practical study S. 114.

Statistik, sondern der Phantasie entnommen werden, indem man sich die einzelnen Züge der einfachsten, täglich vorkommenden Lebensverhältnisse vergegenwärtigt, z. B. wie man aufsteht, sich wäscht und anzieht, speist, einen Gang in die Stadt macht, mit der Straßenbahn fährt, einen Brief schreibt, ein Buch liest, einen verlorenen Gegenstand sucht, einen Besuch empfängt usw. Indem man nun derlei Situationen in ihre einzelnen Momente auflöst, soll man sein Bestreben keineswegs darauf richten, daß jedes Wort möglichst nur einmal vorkommt. Im Gegenteil, es wird sich zeigen, daß viele Wörter einen so großen Gebrauchswert haben, daß sie sich bei einer natürlichen Auflösung ganz verschiedener Situationen fortwährend wiederholen. Daß dies ihnen gestattet wird, ist geradezu die Hauptsache. Man könnte vielleicht einwenden, daß eine solche Auflösung einer einfachen Handlung in ihre einzelnen Momente, wie das von Sweet angeführte Beispiel sie enthält, in der Praxis nie vorkommt und daher nutzlos wäre. Als Ganzes kommen solche Reihen allerdings nie vor; aber einzelne, auch allerkleinste Momente können jeden Augenblick Bedeutung bekommen. Das ist eben der große Mangel der gewöhnlichen Gesprächsbücher, daß sie, wenn sie sich auch vornehmlich mit allerlei praktischen Lebenslagen beschäftigen, doch nur gewisse Hauptmomente darstellen, die zwar als Beschreibung der gegebenen Situation genügen mögen, aber uns in bezug auf alle die kleinen Züge, worauf es in der Praxis meistens ankommt, im Stiche lassen. Denn hier wünschen wir meistens nicht, die Hauptmomente der Situation anzugeben, die allen Anwesenden als genugsam bekannt angenommen werden müssen, sondern irgendeinen kleinen Umstand, der in dem gegebenen Falle Bedeutung hat. Simplifiziert man daher solche Reihen, indem man das scheinbar Unwesentliche übergeht, verkennt man den Grundgedanken derselben, der eben auf der Erkenntnis der Macht der kleinen Dinge beruht.

e) Es möchte vielleicht scheinen, als ob die Forderung, die Ausdrücke des Konkretesten zur Hauptsache des Unterrichts zu machen, ganz besonders auf die Aneignung der Sprechfertigkeit abzielte. Es ist klar, daß die Sache auch nach dieser Richtung hin Bedeutung hat; aber die Sprechfertigkeit ist jedoch nicht der Gesichtspunkt, aus dem wir die Frage hier betrachten. Der Hauptgesichtspunkt hier ist das Zustandebringen des natürlichen Verhältnisses zwischen Wort und

Bewußtsein, so daß nicht nur die Kenntnis der Bedeutungen zu ihrem Rechte kommt, sondern auch der verschiedene Grad der Unmittelbarkeit, womit jedes Wort gemäß seiner Stellung innerhalb des Sprachorganismus seine Bedeutung geltend macht. Man könnte von diesem Gesichtspunkt aus den Sprachstoff in einen das Verständnis tragenden und in einen vom Zusammenhang getragenen Teil zerlegen, wenn diese Einteilung auch nur von ganz relativer Bedeutung ist. Einen unmittelbaren Eindruck der Wichtigkeit des tragenden Sprachstoffes gewinnt man, wenn man die Wirkung unbekannter Wörter auf das Verständnis von Texten in verschiedenen Sprachen beobachtet. Während z. B. ein dänischer Leser einen norwegischen Text, wo auf jeder Seite mehrere ihm ganz oder halb unverständliche Wörter vorkommen, lesen kann, ohne dennoch das Gefühl des unmittelbaren Verständnisses des Ganzen zu verlieren, so würde ein lateinischer oder griechischer Text unter ähnlichen Umständen meist ganz verdunkelt erscheinen, weil im ersteren Falle der tragende Sprachstoff mit einer unmittelbar bestimmenden Kraft von außerordentlicher Stärke wirkt, im letzteren Falle aber mit einer Unsicherheit, die von allen Seiten Hilfe erfordert. Aber das geeignetste Mittel, um Sicherheit im tragenden Sprachstoff zu erlangen, finden wir, sowohl was Form, als was Bedeutung betrifft, in der Heranziehung der gesprochenen Sprache beim Unterricht, selbst wo eine eigentliche Sprechfertigkeit weder angestrebt wird, noch erreichbar ist. Und es beruht auf einer völligen Verkennung der psychologischen Natur der Sprache, wenn man jetzt vielfach eine Erhöhung der Lesefertigkeit durch Zurückdrängen der Sprechübungen erhofft.

Von dem Gesichtspunkt aus, daß das Ziel des Sprachunterrichts in manchen Fällen nur eine gewisse Lesefertigkeit ist, könnte man doch vielleicht befürchten, daß ein Unterricht, der sich in großer Ausdehnung mit konkreten Verhältnissen in der Form der täglichen Sprache beschäftigt, was die Auswahl der Wörter betrifft, sich dennoch zur Beherrschung der Büchersprache unzureichend zeigen möchte. P. Lange erwähnt in seinen „Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode“[1]) diese Furcht, kann sie aber nicht teilen und führt Beispiele in der entgegengesetzten Richtung an. So konnte

1) S. 20–21.

einer seiner Schüler, der mit der Anschauungsmethode in Berührung gekommen war, leicht eine Stelle aus Taine verstehen, wo die Mitglieder der privilegierten Stände mit Rassenpferden, die, glatthaarig und müßig, in Streu bis zum Bauch, vor vollen Krippen stehen, verglichen werden, während die übrigen Schüler (Primaner) den Vokabeln „écurie“, „poil“, „litière“, „râtelier“ ratlos gegenüberstanden. Ein ähnliches Beispiel wird aus der Revolutionsgeschichte Duruys angeführt, wo eine Pöbelschar unter Anführung eines Brauers den König in den Tuilerien überfällt, ihn in eine Fensternische hineindrängt und ihm die rote Freiheitsmütze auf den Kopf drückt. Die Wörter „brasseur“, „embrasure“, „être coiffé de“, „le bonnet“ waren den meisten Schülern der betreffenden Stufe unbekannt, während sie Schülern einer niedrigeren Stufe, die nach der Anschauungsmethode unterrichtet waren, sofort zur Verfügung gestanden hätten. Es geht aus Langes Mitteilungen hervor, daß der beim ersten Beispiel erwähnte Schüler persönlich an keinem Anschauungsunterricht teilgenommen hatte, sondern seine Kenntnisse dadurch erworben hatte, daß er einem jüngeren Schüler, der nach jener Methode unterrichtet wurde, häusliche Nachhilfe (ohne Bilder) erteilt hatte. Ob es von wesentlicher Bedeutung ist, daß Bilder benutzt werden, kann demnach nicht als erwiesen gelten. Daß aber der Wortschatz, der durch den Gebrauch der Bilder gewonnen wird und notwendig von besonders konkreter Natur sein muß, vom Gesichtspunkt der Literatur nicht zu verachten ist, darauf scheint doch das Angeführte deutlich hinzuweisen. Lange hebt ferner hervor, wie wichtig für das richtige Verständnis es sei, das Bildliche eines Ausdrucks auf das zugrunde liegende Sinnliche zurückzuführen. „Ein Schüler“, sagt Lange, „der auf dem Frühlingsbilde am Waldessaum ‘la fourmilière’ gesehen und als Wohnung der ‘fourmi’ kennen gelernt hat, wird der Thiersstelle: ‘Les fellahs fourmillaient dans le camp’ ein ganz anderes Verständnis entgegenbringen, als der, welcher aus seinem Wörterbuche ‘wimmeln’ herausliest usw.“ – Gouin kommt zu dem Ergebnis, daß die figürliche Sprache erst dann Gegenstand des Unterrichts sein solle, wenn die „objektive“ Sprache gelernt sei; auf diese solle dann die bildliche Ausdrucksweise sozusagen gepfropft werden.[1]) Soll dieser Gedanke so aufge-

1) K. Kron, Die Methode Gouin S. 31.

faßt werden, daß der Unterricht sich zunächst ausschließlich mit den konkreten Bedeutungen der Wörter beschäftigen soll, bis sämtliche Wörter in dieser Weise durchgenommen worden sind, um sich dann erst zu den figürlichen und übertragenen Bedeutungen zu wenden, so ist er falsch; eine solche Trennung ist unnatürlich und wohl auch undurchführbar. Ist aber die Meinung nur die, daß das Hauptgewicht zu Anfang des Unterrichts auf die Aneignung der konkreten Wortbedeutung gelegt werden soll, insofern dies sich mit dem natürlichen Gebrauch der Sprache vereinen läßt, so verdient jener Gedanke eine weitgehende Beachtung im Unterrichtsplan.

f) Die gesprochene Sprache ist die wichtigste Grundlage für die Aneignung der Schriftsprache. Der umgekehrte Weg ist ein unnatürlicher, und das Verständnis der Schriftsprache wird notwendig durch eine mangelhafte Kenntnis der Sprache des täglichen Lebens beeinträchtigt werden müssen. Für die künstliche Sprachaneignung gibt es aber in vielen Fällen keinen anderen Weg, und ganz von diesem abzukommen, ist unmöglich. Wir haben nun im vorhergehenden die Gesichtspunkte angegeben, von denen man ausgehen muß, um den daraus entspringenden Mißständen entgegenzuwirken: Einführung der lebenden Sprache in den Unterricht und Betonung des Konkreten im Anfangsstadium. Hierzu kommt ferner, daß man bei der Wahl der Lektüre einen Stoff bevorzugen kann, der dem Inhalte nach dem täglichen Leben möglichst nahe liegt. Aus Rücksicht auf das Sprachstudium an sich empfiehlt es sich, einen solchen Stoff nicht allzufrüh zugunsten des literarisch Bedeutungsvolleren aufzugeben. Allerdings lassen Rücksichten ganz anderer Art diesen Standpunkt meistens nicht völlig zur Geltung kommen, abgesehen von der eigentlichen Kinderschule, wo schon das Alter der Schüler leichtere Stoffe erfordert. Aber auf keiner Stufe sollte die Beschäftigung mit solchen Stoffen völlig aufhören. Auch bei einer sprachlichen Entwickelung und geistigen Reife, die die Meisterwerke der Literatur in der Hauptsache zugänglich machen, sollte der Sprachbeflissene nie das Studium des Gewöhnlichen und Tagtäglichen, der ganzen breiten Grundlage, die auch die höhere Literatur voraussetzt, ganz fallen lassen. Es beruht durchaus nicht auf einem Paradoxon, wenn man dem Sprachstudierenden anraten muß, sich in ausgedehntem Maße auch mit der weniger wertvollen, ja sogar der wertlosen Literatur zu beschäftigen. Eine aus-

giebige Quelle für das praktische Sprachstudium bildet so der moderne Durchschnittsroman (das Feuilleton), der keinerlei literarische Aspirationen kennt, sondern nur die Unterhaltung zum Zweck hat und sich mit den gewöhnlichen Erlebnissen von Durchschnittsmenschen beschäftigt. Es kommen zwar in solchen Büchern immer Personen mit höchst romantischen Eigenschaften vor, deren Schicksal sich meist etwas unwahrscheinlich gestaltet. Von diesen konventionellen Übertreibungen abgesehen, gehen aber die äußeren und inneren Erlebnisse nicht über das Niveau hinaus, in welchem der Verfasser oder die Verfasserin sich selbst befindet, das Niveau des einigermaßen gebildeten Durchschnittsmenschen, und der Kreis von Interessen, innerhalb dessen die Erzählung sich bewegt, ist in der Hauptsache ganz objektiv bestimmt. Es sind dies gut bürgerliche Interessen, als da sind Lieben, Verloben und Heiraten, Essen, Trinken und Kleider, Geburt, Erziehung, Armut und Reichtum, Krankheit und Tod usw. Und die Verfasser denken darüber, wie man nun einmal über solche Sachen denkt. In dieser Objektivität liegt aber ein großer Vorteil für das Sprachstudium, um so mehr, als viele Verfasser von derlei Geschichten die Sprache gewissermaßen besser handhaben als die originelleren Dichterpersönlichkeiten und die gewöhnliche Unterhaltungssprache sowie die konventionellen Ausdrücke des Gefühlslebens mit großer Gewandtheit zu Papier bringen, solange sie sich nicht über die geistigen Grenzen, die ihnen gesteckt sind, hinauswagen. Daher kann die Lektüre solcher Sachen in weit höherem Grade, als man wohl gewöhnlich zu glauben geneigt ist, den mündlichen Verkehr mit Ausländern ersetzen. Dies gilt übrigens nicht nur, wenn man die Sache vom rein sprachlichen Standpunkt aus betrachtet. Auch für das Verständnis des Geistes einer fremden Nation bedeutet die Durchschnittsliteratur sehr viel. Denn hier läßt sich die Massenwirkung des Naiven, des national Durchschnittlichen erreichen, die einen notwendigen Hintergrund für das Verständnis der bedeutenden Subjektivitäten bildet. Hier treten uns nationale Moralbegriffe, soziale Ideen und ästhetische Ideale mit einer Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit entgegen, die für den Leser vielen Dingen den Charakter des objektiv Erlebten verleiht, die er bei den hervorragenden Begabungen durch subjektive Brillen zu schauen gezwungen wird. Kein Dichterwort soll der Sprachstudierende vorsichtiger sein, auf sich selbst anzuwenden

— was übrigens schon eine natürliche Bescheidenheit verbietet — als das Wort Goethes von Schiller:

> Und hinter ihm im wesenlosen Scheine
> lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.

Und das Wesen der Sprache und der Geist, der sich zunächst darin offenbart, stellt in vorzüglichem Grade eben „das Gemeine" dar. Es ist schon aus diesem Grunde ein ungerechtfertigter Angriff auf den Sprachunterricht, wenn man es als nutzlose Beschäftigung der Schüler unserer Gymnasien tadelt, „Novellen in vier Sprachen zu lesen". Denn abgesehen davon, daß man ja nicht nötig hat, zu dem absolut Minderwertigen zu greifen, und daneben auch noch manches Vollwertige lesen kann, so ist die Beschäftigung mit einer leichteren Literatur in der Originalsprache eine Art direkter Berührung mit fremden Nationalitäten, die schwierig zu ersetzen ist. Erkennt man dieser Berührung selbst jede Bedeutung ab, liegt die Sache freilich anders.

g) Die allgemeine Schriftsprache hat ferner auch Wurzeln, die sich in die wissenschaftlich-technische und in die poetisch-literarische Sprache hineinstrecken. Um sich die Bedeutung des aus diesen Quellen geholten Sprachstoffes vollkommen anzueignen, ist es — wie bei der Sprache des täglichen Lebens — am besten, jene Quellen selbst aufzusuchen, was ja in diesem Falle nicht so schwierig ist. Die Poesie wird denn auch gewöhnlich in reichem Maße ausgenutzt. Es ist aber nicht ohne Bedeutung, darauf aufmerksam zu machen, daß auch die Wissenschaft und die Technik es verdienen, in das Sprachstudium mit hineingezogen zu werden, jedenfalls in dem Maße, in welchem sie den höher Gebildeten der betreffenden fremden Nation vertraut sind. Dies gilt jedoch nur für den eigentlichen Sprachstudierenden; in der Schule erlaubt die Zeit und die überhaupt erreichbare Stufe nicht, daß das Studium von Spezialfächern zuviel Raum einnimmt. Höchstens kann hier von geschichtlichen und geographischen Stoffen die Rede sein, die in Verbindung mit dem betreffenden Sprachunterricht besonderes Interesse bieten. Einige Übung im Rechnen findet ja manchmal auf der Anfangsstufe statt. Dementsprechend könnte man vielleicht auf einer höheren Stufe mit Vorteil die Darstellung einfacher physikalischer Probleme für die Sprechübung verwerten. Für das höhere Sprachstudium z. B. des angehenden Sprachlehrers

müssen wir hingegen einige Beschäftigung mit Spezialfächern als notwendige Forderung behaupten, um das Wortverständnis zu vertiefen und zu vervollkommnen. Man bedenke u. a., welche Bedeutung der mit dem Religionsunterricht und mit der religiösen Erziehung verknüpfte Wortschatz für die Sprache gehabt hat, in dem in gewissen Zeitperioden große Kreise der Bevölkerung zuerst und fast ausschließlich durch Bibel, Postillen, Predigt, Katechismus und Gesangbuch literarisch beeinflußt worden sind. Die Sprache der Bibel und der gewöhnlichsten religiösen Unterrichts- und Erbauungsschriften ist daher mit eine Voraussetzung für die vollkommene Sprachbeherrschung.

Ein Unterrichtsmittel, das der Sprachstudierende immer in großer Ausdehnung zunutze ziehen sollte, gewähren die Zeitungen. Nicht nur findet man hier Mitteilungen aus allen möglichen Gebieten des praktischen Lebens, sondern die größeren Zeitungen liefern noch dazu regelmäßig populäre Übersichten über die neuesten Fortschritte der Wissenschaften, die wenigstens mit sprachlicher Ausbeute gelesen werden können. Das große Gebiet, das die Zeitungen heutzutage dem Sport einräumen, sollte man auch nicht unbeachtet lassen, nicht einmal für solche Zweige des Sportes, denen man persönlich fernstehen mag. Denn auch aus dieser Quelle bereichert sich die allgemeine Sprache immer mehr, und es ist manchmal sehr gut möglich, ohne besondere Sachkenntnis durch gelegentliches Studium entsprechender Zeitungsnotizen ein besseres Verständnis für daher stammende Ausdrücke zu erwerben. Auch die Sprachbeherrschung des Einheimischen ruht in unserer Zeit zum großen Teil auf der Lektüre, nicht zum wenigsten auf der Zeitungslektüre. An solchen Punkten, wo dieses Moment sich besonders geltend macht, können daher die Ergebnisse der künstlichen Sprachaneignung, wenn die Quellen gründlich ausgenutzt werden, sehr wohl eine ähnliche Höhe erreichen, wie die der natürlichen. Mit Hinblick auf die Bedeutung der Lektüre auch für die Landeskinder muß man gegen die Überschätzung der Bedeutung der Auslandsreise warnen. Da ein längerer Aufenthalt in der Fremde für die allermeisten eine seltene und kostspielige Sache ist, soll derjenige, der eine Reise zu sprachlichen Studienzwecken machen will, beizeiten darauf bedacht sein, alles, was ebenso gut oder sogar besser im eigenen Lande erworben werden kann, mitzubringen, um sich dem

nur im fremden Lande erreichbaren Ziele, dem „Sichhineinleben“ in die Sprache des täglichen Lebens, völlig widmen zu können.

h) Was wir im vorhergehenden bezüglich der Wortbedeutung entwickelt haben, ist also in der Hauptsache folgendes. Die Wörter haben teils Bedeutungen, deren Grenzen sich bestimmen lassen, teils sind sie von einer Schicht von Assoziationen umgeben, die besonders für die Gefühlswirkung maßgebend sind und sich schwieriger feststellen lassen, aber dennoch für den Gebrauch jedes Wortes mitbestimmend sind; infolgedessen gibt es keine eigentlichen Synonyme, so wie auch die Bedeutung eines Wortes sich nicht durch Übersetzung bestimmen läßt. Eine absolute Bedeutung erhält das Wort erst dadurch, daß es in jedem einzelnen Fall durch den realen Inhalt eines Satzes bestimmt wird, so wie dieser Inhalt sich im Bewußtsein unter dem Einfluß sämtlicher Bestandteile des Satzes bildet. Die Bedeutung eines Wortes kann daher nicht auf einmal, weder durch Übersetzung, noch durch Umschreibung aufgefaßt werden, sondern nur durch eine Reihe von Sätzen, in denen sämtliche Bedeutungsmöglichkeiten des Wortes erschöpft sind. Die Feststellung des realen Inhalts solcher Sätze geschieht am besten durch Übersetzung. — Neben der Bedeutung des Wortes im engeren Sinne — der Summe von Assoziationen, die mit demselben verbunden sind — muß noch auf den höheren oder geringeren Grad der Unmittelbarkeit Rücksicht genommen werden, womit diese Assoziationen sich geltend machen, und auf die Stärke, womit sie infolgedessen für den realen Inhalt des Satzes bestimmend sind. Dieses Verhältnis (die sprachliche Perspektive) geht nicht mit hinreichender Deutlichkeit aus der Schriftsprache hervor, auf die die künstliche Sprachaneignung in so hohem Grade angewiesen ist. Den üblen Folgen dieses Umstandes muß, namentlich auf der Anfangsstufe, dadurch entgegengewirkt werden, daß die gesprochene Sprache zur Anwendung kommt und daß ein entsprechender konkreter Stoff dem Unterricht zugrunde gelegt wird. Da die Schriftsprache aber auch Quellen wissenschaftlich-technischer und poetisch-literarischer Art hat, sollen auch diese auf den höheren und höchsten Stufen des Sprachstudiums verwertet werden.

3. a) Wir haben bisher von dem Umstand abgesehen, daß die reale Bedeutungsgrundlage für die verschiedenen Sprachen nicht völlig die gleiche ist. Jede Sprache ist auf einer

Welt von Begriffen aufgebaut, die mit der Begriffswelt keiner anderen Sprache völlig übereinstimmt. Man darf indessen nicht übersehen, daß die Bedeutung dieses Moments eine höchst relative ist. Bedingung für die Existenz einer Sprache überhaupt ist ein Kreis von gemeinsamen Begriffen, von denen jeder indessen nur eine Abstraktion von komplizierteren, für die verschiedenen Individuen zum Teil übereinstimmenden Bewußtseinszuständen ist. Wo das Gemeinsame dieser Zustände aufhört, hört auch die Bedeutung der Sprache als Mittel zur Mitteilung auf. Jeder Mensch macht sich schließlich seine eigenen Begriffe; denn der Begriff ist doch nur eine subjektive Reaktion auf die Masse der objektiven Eindrücke. Aber darum spricht er noch keineswegs seine eigene Sprache; wir haben früher (II B, 1) dagegen gewarnt, zuviel Gewicht auf die Unterschiede der Lebensverhältnisse und daher auch der Begriffe, die notwendig zwischen Kreisen und Individuen innerhalb eines und desselben Volkes vorhanden sein müssen, zu legen; dadurch hebt man den natürlichen Begriff der Nationalsprache vollkommen auf und muß auf ähnlichem Wege zu einer falschen Beurteilung des Nutzens fremdsprachlicher Kenntnisse kommen. Eine gemeinsame Sprache besteht und eine Fremdsprache wird richtig gebraucht in demselben Umfange, in dem es möglich ist, sich mittels derselben mitzuteilen. Diese Möglichkeit steigt um so mehr, je größer die Übereinstimmung der Begriffe unter den die Sprache zur gegenseitigen Mitteilung Gebrauchenden ist. Geschwister werden sich gewöhnlich leichter unter sich verständlich machen, als andere Leute, die doch dieselbe Sprache reden. Es gibt eben viele Grade der Übereinstimmung, von denen jeder die Grundlage eines bedeutungsvollen sprachlichen Verständnisses bilden kann. Und das ist von vornherein klar: weder für die natürliche noch für die künstliche Sprachaneignung kann die höchste Übereinstimmung der Begriffe den Ausgangspunkt gewähren, weil eine solche erst mittels der Sprache selbst erreicht wird, und was die Fremdsprachen betrifft, noch dazu gewisse natürliche Grenzen hat.

b) Denn wenn z. B. B. Eggert an dem früher angeführten Orte[1]) aus seinen Betrachtungen über die nationalen und individuellen Unterschiede der Denkgewohnheiten die Folgerung zieht, daß wir, um die

---

1) Der psycholog. Zusammenhang S. 17.

Ausdrücke einer fremden Sprache richtig verstehen und anwenden zu können, „in der fremden Sprache denken lernen" müssen, so will das, wie Eggert die Sache auffaßt, im Grunde so viel sagen, als sich eine fremde Nationalität aneignen, was ohne ein völliges praktisches Aufgehen in dem Leben eines fremden Volkes nicht denkbar ist. Was man gewöhnlich als Denken in einer fremden Sprache bezeichnet, d. h. das Denken mittels fremder Vokabeln und Grammatik, läßt sich aber ohne völlige Aneignung der fremden Begriffswelt sehr wohl erreichen. Allerdings beruht das höhere Interesse des Sprachstudiums und die geistige Ausbeute desselben auf dem Streben, möglichst tief in die fremde Begriffswelt einzudringen. Die Erreichung dieses Ziels stellt aber ein Ideal dar; das Glück ist hier, wie immer, mit dem Streben selbst eng verbunden; denn eben in der fortwährenden Berührung mit dem uns fremden Geist, dessen Geheimnisse wir zu enthüllen streben, liegt das Anregende und Befruchtende des Sprachstudiums. Wäre kein Rest des Unbegriffenen mehr übrig, würde das praktische Sprachstudium als solches seinen höchsten Reiz verlieren. Es ist klar, daß man, um eine fremde Sprache bis zur Vollkommenheit zu meistern, sie aus dem Geiste heraus gebrauchen muß, zu dessen Werkzeug sie geschaffen ist. Insofern dies überhaupt möglich ist, unternehmen wir dabei eine Maskierung, die wir jedenfalls selbst als solche notwendig empfinden müssen, die aber anderseits denselben Reiz hat, der überhaupt für die meisten Menschen mit einer Maskierung irgendwelcher Art verbunden ist. Wenn es den Jean de France[1]) so sehr erfreut, sich der französischen Sprache zu bedienen, so beruht dies nicht ausschließlich darauf, daß die Sprache ihn als vielgereisten, europäisch gebildeten Menschen erscheinen läßt; sondern indem er Französisch spricht, fühlt er sich unmittelbar als vornehmer, weltgewandter Franzose; seine Persönlichkeit ist in eine andere Welt der Begriffe und Gefühle emporgerückt. Man empfindet diese Maskierung vielleicht am deutlichsten beim Briefeschreiben in fremden Sprachen. Der trockene Däne, der sich dem Gefühl nicht gern hingibt, wird doch auf Deutsch sentimental und gemütlich, auf Französisch geistreich und diplomatisch, naiv geradezu auf Englisch. Diese Empfindung beruht keineswegs auf einer vorgefaßten Meinung

1) Hauptperson der gleichnamigen Komödie von Holberg.

über gewisse Eigentümlichkeiten dieser Nationen, sondern auf denjenigen Ausdrücken, die dem Schreiber als die der Lage entsprechenden in die Feder fließen. Bisweilen scheint es, als trete das nationale Sondergepräge eben in dem Stil des Ausländers — weil dieser vom Bewußtsein eines Gegensatzes nicht loskommen kann — so stark hervor, daß es sich der Parodie nähert. Im tieferen Sinne bleibt immer ein parodierendes Element im Gebrauch einer fremden Sprache übrig, wenigstens für den betreffenden Ausländer selbst. —

c) Für den Anfangsunterricht hat, wie schon gesagt, das Bestreben, sich fremden Geist und Gedankengang anzueignen, keine sonderliche Bedeutung; das, wovon hier die Rede ist, läßt sich nur allmählich mit der fortschreitenden Sprachbeherrschung, als Ergebnis derselben, gewinnen. Zu dem Kreis von fremdnationalen Begriffen, den der Schüler sich zunächst aneignet und sich vor allem aneignen soll, muß übrigens die „innere Sprachform", wie wir diesen Begriff auffassen, d. h. als die Summe der begriffsmäßigen Forderungen der Ausdrucksgestaltung, gerechnet werden, deren Bedeutung als Ausdruck des allgemeinen Geisteslebens jedoch nicht überschätzt werden darf. (Vgl. II B, 1 b.) Die sprachlichen Anschauungsformen verhalten sich zum Verständnis des nationalen Geistesinhalts im wesentlichen nur als Mittel. Wie nun der Schüler bei der Aneignung dieses Gebiets auf seinen nationalen Denkgewohnheiten bauen kann und bauen muß, so werden diese für die modernen Sprachen auch in der Hauptsache hinreichende Anhaltspunkte bieten, um in die fremde reale Bedeutungsgrundlage im eigentlichen Sinne einzudringen. Das Aufbauen einer völlig fremden Begriffswelt im Bewußtsein des Schülers als Grundlage der Sprachaneignung ist ja überhaupt ausgeschlossen. Dagegen wird es allerdings bei den klassischen Sprachen und den Sprachen fernstehender Nationen notwendig sein, daß der eigentliche sprachliche Unterricht bis zu einem gewissen Grade von einem Realunterricht begleitet wird, der geschichtliche, ethnographische und geographische Kenntnisse vermittelt und den geistigen Hintergrund aufhellt, auf welchem der Sprachstoff aufgefaßt werden soll. Dieser Gesichtspunkt hat sich ja tatsächlich in den Vordergrund gedrängt und hat sich zum Teil auch für die modernen Sprachen geltend gemacht, wo die Übereinstimmung zwischen den bei den verschiedenen Nationen herrschenden Begriffen doch so viel größer ist. Wir finden jedoch am ehesten Grund, gegen eine

Überschätzung dieses Moments zu warnen. Denn jeder Unterricht in Realien kann doch nur gewisse Äußerlichkeiten der Begriffe mitteilen. Die wirkliche Aneignung einer uns fremden Begriffswelt kann nur dadurch geschehen, daß wir uns in die Verhältnisse hineinleben, aus denen die Begriffe entsprungen sind. Hier darf man nun aber nicht vergessen, daß die Sprache selbst, teils an und für sich, teils durch ihren Inhalt, die unmittelbarste zusammenhängende Lebensäußerung einer fremden Nation darstellt, die uns überhaupt zugänglich ist. Durch die Sprache sind wir in unmittelbarer Berührung mit einem fremden Volke, was von Bildern und Beschreibungen nicht gesagt werden kann. Indem wir in die fremde Sprache eindringen und mit der Art und Weise vertraut werden, in welcher die Worte sich dort gegenseitig bestimmen, erhalten wir einen unmittelbaren und lebendigen Eindruck der Begriffsbildung, der Denkweise und des Geistes der fremden Nationalität. *Das wesentlichste und wichtigste Realstudium ist daher das Sprachstudium selbst*, das, wenn wir eine Nation kennen lernen wollen, das geistige Band knüpft, das alle materiellen Einzelheiten zu einer Einheit verbindet. Wenn man die nationale Einheit als das Erzeugnis des gemeinsamen geschichtlichen Ursprungs der Individuen, der gemeinsamen Naturverhältnisse und Kulturentwickelung betrachtet, so muß man sich erinnern, daß diese Faktoren ja keineswegs auf sämtliche, zu einer gegebenen Zeit vorhandenen Individuen direkten Einfluß geübt haben, sondern sich zum großen Teil nur indirekt durch die gemeinsame Sprache geltend gemacht haben, indem diese den Individuen Begriffe und Gefühle vermittelt, über deren Ursprung sie sich keine Rechenschaft machen können. Um ein ganz einfaches Beispiel zu nehmen, denke man nur an die Vorstellungen, die man sich über das geistige Wesen der allgemein bekannten Tiere bildet. Ob der Fuchs tatsächlich listiger als die Katze ist, die Gans dümmer als der Adler, der Löwe weniger grausam als der Tiger, ist wohl höchst zweifelhaft und läßt sich jedenfalls aus persönlichen Erfahrungen heraus meist nicht begründen. Aber die Art der sprachlichen Verbindungen, worin die Tiernamen häufig vorkommen, reicht hin, um jene allgemeinen Vorstellungen in uns zu erregen. Solche Vorstellungen könnten zwar auch aus Erzählungen und Fabeln von den Tieren herstammen; notwendig ist aber die Kenntnis derselben nicht. Denn die Anwendung der Tiernamen in Komposita

oder Gleichnissen, oder auch nur mit irgendeiner bestimmten Betonung reicht schon aus, um bestimmte Auffassungen hervorzurufen. Löwenmut, Adlerblick, eine richtige Gans, ein schlauer Fuchs, Schafskopf, Esel (als Schimpfwort) usw. sind Anwendungen der Tiernamen, die ohne weiteres für den Begriff der betreffenden Tiere bestimmend werden.

Das Wesentliche der fremden Begriffsbildung läßt sich also auf rein sprachlichem Wege aneignen. Nehmen wir z. B. das Wort „Soldat" im Dänischen und im Französischen, so sind die zugrunde liegenden Begriffe offenbar für die beiden Sprachen etwas verschieden, wenn auch die Definitionen kaum voneinander abweichen werden. Das Bild, das sich dem Gedanken darbietet, ist ein anderes im Französischen, als im Dänischen. Nun könnten wir zwar dies durch die Kenntnis französischer Kriegsgeschichte und französischer Kriegsbilder zu erklären versuchen. Das ist aber gar nicht notwendig; nur durch die Adjektive und Verben, wodurch das Wort häufig bestimmt wird, denen wir jedes einzelne Mal vielleicht keine sonderliche Aufmerksamkeit schenken, oder durch die Richtung auf Pathos oder auf Humor, welche die Satzverbindungen gehabt haben, in welchen das Wort mit besonderem Nachdruck auf uns gewirkt hat, bildet sich nach und nach eine reale Vorstellung, wie sie besser und deutlicher kaum durch persönliche Erlebnisse gewonnen werden könnte. Denn was wir uns durch Eindringen in die Begriffswelt einer fremden Nation aneignen wollen, sind ja auch keine objektiven Vorstellungen, sondern eben nur die national-subjektive Auffassung der objektiven Welt. Das Wort „Soldat" greifen wir zufällig aus einem französischen Buche heraus, wo das Auge auf folgenden Passus fällt[1]) — der Erzähler hat während der Belagerung von Paris 1871 auf einem Klavier spielen hören —: „Et si vous saviez comme il me paraissait triste alors, ce refrain d'Offenbach! Je l'avais entendu chanter, justement, au théâtre de Mourmelon, devant nos pauvres soldats, si crânes et si joyeux autrefois! Ah, les venger, eux aussi, les venger sous la casaque du mousquetaire!" Die drei Adjektive, wodurch die Soldaten hier charakterisiert werden, oder genauer ausgedrückt: die unter den gegebenen

1) Jules Claretie, Brichanteau, comédien. La Lecture illustrée, Février 1897 S. 280.

Umständen aus dem französischen Begriff des Soldaten hervorgehen, ließen sich offenbar nicht auf unseren dänischen „Jens" zur Anwendung bringen. Einerseits ist dieser auch bei den schwersten Prüfungen kein natürlicher Gegenstand eben der Nüance des Mitleids, die sich im Worte „pauvre" kundgibt. Wir hegen nun einmal, mag es berechtigt sein oder nicht, die Vorstellung, daß unsere Landsleute sich im Kriege moralisch nicht so weit herunter bringen lassen, daß die Bezeichnung „nos pauvres soldats" nahe liegen würde.[1]) Aber ebensowenig würden die folgenden Bezeichnungen „crâne" und „joyeux" den dänischen Worten „seig" und „gemytlig", woran man zunächst denken müßte, entsprechen. Es handelt sich eben um Nüancen und Äußerungsformen des Stolzes und der Fröhlichkeit, für die wir keine Namen haben, weil sie bei uns keine typische Rolle spielen. Ferner soll man beachten, wie spezifisch französisch die ganze Gesellschaft der Worte ist, in der wir uns hier befinden: refrain d'Offenbach, théâtre, Ah!, venger! Musik, Theater, Rache, und zwar in voller Uniform — „sous la casaque du mousquetaire".

d) Daß sich nun durch Beobachtung der tausend kleinen Züge, die das Zusammenspiel von Wort und Bedeutung darbietet, auch ohne Anwendung bewußter Analyse, eine Vorstellung von der realen Grundlage des Wortes bildet, ist unzweifelhaft. Man könnte nun doch fragen, inwieweit wir uns auf solche Vorstellungen verlassen können, ob wir uns auf diesem Wege nicht manchmal unrichtige Anschauungen von fremden Nationalitäten aneignen. Dieser Frage gegenüber muß man besonders auf drei Umstände hinweisen. Erstens handelt es sich ja bei dem Sprachstudium, wie wir schon oben bemerkt haben, nicht um das Eindringen in eine objektive Welt, sondern in eine subjektive Begriffswelt. Wenn wir behaupten, daß das praktische Sprachstudium das wichtigste Realstudium ist, wollen wir nicht damit sagen, daß wir durch dieses Land und Leute im objektiven Sinne kennen lernen, sondern daß der nationale Geist eines Volkes an sich die allerwichtigste Realität darstellt, die für das Verständnis des Volkes in Betracht kommt. Aber zwischen den national bestimmten Begriffen, die ja zum

1) Auf dem Gemälde von Camphausen in der Nationalgallerie zu Berlin ist die Haltung der dänischen Soldaten als ruhiges Ergebnis in das Schicksal oder als verbissener Trotz charakterisiert.

Teil geschichtlich zu erklären sind, und den realen Verhältnissen kann ja sehr wohl ein gewisser Gegensatz bestehen, ja ein solcher muß sogar immer bestehen. Denn in diesem Gegensatz liegt eben eine große treibende Kraft der geschichtlichen Entwickelung. — Zweitens muß man darüber klar sein, daß die Tiefe, bis zu welcher man in die reale Grundlage hineindringt, im großen Ganzen von dem Grad der Sprachfertigkeit und dem Umfang des beobachteten und angeeigneten Sprachstoffes abhängt. Allerdings kann die Masse hier nicht allein entscheidend sein; es kommt auch sehr viel auf die Phantasie und den Scharfsinn an, womit der Stoff verarbeitet wird. Im allgemeinen kann man doch aber sagen, daß eine oberflächliche Sprachaneignung nur geringe Vertiefung in die begriffliche Grundlage mit sich bringt; diese kann nicht nach Belieben zur Hauptsache des Studiums gemacht werden, während die praktische Aneignung als Nebensache behandelt wird. Die Richtigkeit und Tiefe des Verständnisses für den fremden Volksgeist läuft dem praktischen Können parallel. Man beraubt deshalb den Sprachunterricht eines großen Teils seiner bildenden Bedeutung, wenn man sie auf eine Bekanntschaft mit den Sprachen reduzieren will, die nötigenfalls dazu dienen kann, den Hauptinhalt eines Buches verständlich zu machen. Denn darin liegt doch die höchste bildende Kraft des Sprachstudiums, daß das Individuum dadurch, wie überhaupt durch den Verkehr mit einem weiteren Kreis von Menschen, über die eigene enge Begrenzung hinausgeführt wird und unmittelbar erkennen lernt, daß sein Ich — das nationale wie das individuelle — nur eine zufällige Äußerungsform des geistigen und materiellen Lebens neben vielen anderen ist, die den Umständen nach zum Widerspruch reizen oder zur Nachahmung auffordern, immer aber fördernd wirken.

Drittens müssen wir hervorheben, daß die fremde Begriffswelt, die sich uns in der fremden Sprache eröffnet, immer im Kontrast zu der angewohnten Denkweise bleibt. Dieser Kontrast wird sich am stärksten an solchen Punkten geltend machen, wo die Unterschiede am größten sind. Daraus mögen dann Übertreibungen und Schiefheiten in der Beurteilung fremder Nationen entstehen. Wenn ein Schriftsteller nach einem Aufenthalt von wenigen Monaten in Amerika ein Buch über Land und Leute schreibt, werden seine Urteile natürlich im höchsten Grade durch Kontraste beeinflußt sein und kaum das objektiv Richtige in allen Punkten treffen. Ganz läßt sich dieses Ele-

ment wohl kaum ausschalten, aber es verliert desto mehr an Gewicht, je vielseitiger und gründlicher die Kenntnis der fremden Sprache ist.

e) Wenn nun, wie schon erwähnt, das Verlangen nach einem Realunterricht in Verbindung mit dem sprachlichen Unterricht auch für die modernen Sprachen in neuerer Zeit vielfach laut geworden ist, so können wir diesem Verlangen vom speziellen Standpunkt des Sprachunterrichts aus nicht allzugroße Bedeutung beimessen. Wenn ein vom Breslauer Verein akademisch gebildeter Lehrer aufgestellter Leitsatz so lautet: „Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte der Literatur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt", so müssen wir dazu bemerken, daß das, was wirklich mit Recht als „Volksbild" bezeichnet werden kann, doch zunächst durch die sprachliche Ausbildung an sich erreicht wird, wenn es auch durch die Wahl der Lektüre befördert werden kann. Von einem „Nebeneinander" kann aber keine Rede sein. Übrigens finden wir es ganz natürlich, daß derjenige, der durch die Sprache mit den geistigen Eigentümlichkeiten einer fremden Nation vertraut wird, sich angetrieben fühlt, die Äußerungen derselben in positiven Lebensverhältnissen und Handlungen kennen zu lernen, und schließlich auch den Wunsch hat, mit den rein materiellen Grundlagen dieses Lebens Bekanntschaft zu machen, wie es nur durch den Augenschein möglich ist. Ein klassisches Beispiel dieses durch die Liebe zur Sprache erregten Triebes, sich das ganze Wesen eines Volkes bis in die materiellen Äußerungsformen hinein zu veranschaulichen, bietet der Werdegang des berühmten Archäologen Heinrich Schliemann, bei dem es deutlich zu sehen ist, wie das durch das Sprachstudium gewonnene Bild des altgriechischen Volkes handgreifliche Bestätigung sucht.

Indem man nun aber den Sprachunterricht als Kulturunterricht zu gestalten wünscht, aber gleichzeitig die tieferen Beziehungen zwischen Sprache und Kultur übersieht, kann es leicht dazu kommen, daß man die Sprachaneignung selbst als ein untergeordnetes praktisches Mittel und die entsprechende Aufgabe des Lehrers als eine weniger vornehme als den Unterricht in den Äußerlichkeiten des Kulturlebens, betrachtet. Es macht sich dabei ein ähnliches Moment geltend, wie

wenn man den theoretischen Grammatikbetrieb von dem Gesichtspunkt aus verteidigt, daß es dem Unterricht einen höheren Charakter verleihe. Und wenn man daher auch zugibt, das direkte Ziel des Sprachunterrichts könne ohne Kulturunterricht erreicht werden, so will man doch dies Ziel nur als ein minderwertiges gelten lassen. Eine ganz klare und unzweideutige Äußerung dieses Gedankenganges können wir allerdings nicht anführen wegen der Unbestimmtheit, womit die in Betracht kommenden Begriffe behandelt werden. Aber daß Zweifel an dem bildenden Wert des Sprachunterrichts an sich ausgesprochen werden, kommt häufig genug vor. Wir können übrigens in dieser Verbindung nochmals auf einige Äußerungen von W. Rattke verweisen, die wir bei der Erwähnung des rein formalen Bildungswertes des Sprachunterrichts angeführt haben. (II A, 5 e.) Am nämlichen Orte heißt es ferner mit Bezug auf die deutsche Mittelschule: „Die Erzielung einer gewissen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache wird nicht viel Zeit für die Einführung in die nationale Eigentümlichkeit des fremden Volkes übrig lassen.“ [1]) Dabei ist aber nichts zu tun; denn: „es ist vollauf berechtigt, daß diese technische Seite, die auf den praktischen Gebrauch der Sprache hinzielt, nicht etwa zugunsten höherer Ziele vernachlässigt wird.“ Die Bedeutung der Sprache als selbständige Vermittlerin einer fremden Begriffswelt scheint damit ganz ausgeschaltet zu sein. Das ist um so merkwürdiger, als der Einfluß des Sprachunterrichts sich nach Rattke sowohl auf das ästhetische Gefühl, die Logik und den Willen erstrecken soll. [2]) Ja Rattke zitiert sogar auf der ersten Seite der betreffenden Arbeit einige geradezu klassische Worte von Waitz, die wir nicht umhin können, auch hier anzuführen, weil der Kernpunkt der ganzen Sache kaum treffender ausgedrückt werden kann: „Aus einer fremden Sprache kommen uns lauter eigentümlich gebildete, anders gegeneinander abgegrenzte und aufeinander bezogene Begriffe entgegen, als aus der eigenen; sie nötigt uns, aus unserer Auffassung der sittlichen, ästhetischen, religiösen und politischen Dinge zeitweise herauszugehen, uns eine mehr oder weniger durchgreifende Modifikation unserer Begriffe, Gefühle und Urteile gefallen zu lassen,

---

1) Der neusprachl. Unterricht S. 9.

2) Ebenda S. 3.

unsere Natur- und Lebensansicht umzubilden.“ Wir finden also in Rattkes Auffassung einen inneren Widerspruch, der aus dem Grunde Interesse hat, weil er von dem Kampf zwischen zwei auch sonst vorkommenden verschiedenen Grundbetrachtungen zeugt, von denen die eine die Sprache selbst zur Vermittlerin eines Kulturwertes macht, während die andere höhere Ziele außerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts sucht.

Übrigens hat wohl auch die in der Gegenwart stattfindende außerordentliche Entwickelung des Verkehrs und das immer wachsende Verständnis für die Bedeutung praktischer Anregungen vom Auslande dazu beigetragen, daß es als natürliche Nebenaufgabe des Sprachunterrichts betrachtet wird, den Schülern positive Kenntnisse über Land und Leute in geschichtlicher, geographisch-ethnologischer und naturwissenschaftlicher Hinsicht beizubringen. Wenn aber Rattke mit Rücksicht auf die Entwickelung der modernen Lesebücher nach dieser Richtung hin sich folgendermaßen ausdrückt: „Die Herausgeber von Schullesestoffen bemühen sich, solche Stoffe aufzufinden, die über die gegenwärtigen Verhältnisse in recht konkreter Weise belehren und dabei auch den Genuß angenehmer Unterhaltung bieten“[1]), so können wir jedoch nicht umhin, zu bemerken, daß letzteres viel, viel leichter gesagt, als getan ist, und daß ein derartiger Stoff dem Sprachunterricht sehr leicht schädlich werden kann, weil er das Interesse der Schüler nicht zu fesseln vermag und den sprachlichen Übungen keine genügende Grundlage bietet. Die Herausgeber solcher Lesebücher, die selbst auf den betreffenden Gebieten eine aus anderen Quellen erworbene Einsicht besitzen und das in den Büchern Dargestellte zum Teil durch den Augenschein kennen gelernt haben, können leicht das eigene Interesse an den Dingen mit dem bei den Schülern zu erwartenden verwechseln, um so mehr, als die Schüler noch mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Selbst eine Landkarte kann ein außerordentlich interessanter Gegenstand der Betrachtung sein, sobald der Betrachter die betreffende Gegend selbst besucht hat; aber man hüte sich wohl, einem anderen, der nicht so glücklich gewesen ist, die Karte zur Unterhaltung vorzulegen, wenn man nicht geradezu wünscht, den Betreffenden in raf-

---

1) Der neusprachl. Unterricht S. 71. Die Hervorhebung von uns.

finiertester Weise zu langweilen. Viel anders geht es manchmal nicht mit Beschreibungen unbekannter Gegenden oder Verhältnisse.

Unter allen Umständen darf man, was den Unterricht in Realien betrifft, nicht vergessen, daß es sich nur um eine Nebenaufgabe handelt, die an sich ohne die fremde Sprache gelöst werden könnte, und weder eine spezielle Voraussetzung des Sprachunterrichts bildet, noch überhaupt immer demselben förderlich ist. Auch kann man dieser Seite des Unterrichts keinen vornehmeren oder höheren Charakter, als dem eigentlichen Sprachunterricht, beimessen. Es liegt sonst außerhalb des Rahmens dieser Arbeit, auf Form und Inhalt des Realunterrichtes näher einzugehen. Den wichtigsten Stoff desselben müssen solche Dinge bilden, die auch im Bewußtsein der betreffenden Nation wesentliche Bedeutung haben und deren Kenntnis zur Allgemeinbildung ihrer Mitglieder gehört. Zu warnen ist gegen ein System der Kommentierung, das Dinge berücksichtigt, die in dem gegebenen Zusammenhang ohne wirkliches Interesse sind und auch für gebildete Mitglieder der betreffenden Nation selbst in natürlicher Unbestimmtheit dastehen. Der Lehrer darf sich daher nicht scheuen, einen Stoff zu benutzen, weil er nicht über jede darin flüchtig erwähnte Persönlichkeit oder Örtlichkeit Rechenschaft zu geben vermag. Es kommt vor, daß wertvolle Stoffe liegen gelassen bleiben, weil der Lehrer behauptet, keine Zeit zu haben, alle möglichen Einzelheiten aus verschiedenen Quellen zusammenzutragen. Manchmal sind aber solche Einzelheiten, die doch meistens wieder vergessen werden, gar nicht zum Verständnis notwendig. Die Aufgabe besteht darin, Zentralpunkte zu finden, um welche das Mitzuteilende sich natürlich gruppiert, so daß es, durch Phantasie und Gefühl verbunden, eine Einheit bildet, die sich annäherungsweise mit der Stärke des Erlebten im Bewußtsein behaupten kann. Für die Geschichte des allgemeinen Geisteslebens und der Literatur finden sich die Anhaltspunkte am leichtesten, weil die großen Hauptlinien hier verhältnismäßig deutlich zutage treten. Auf anderen Gebieten liegt die Sache nicht so einfach. Von zusammenhangslosen Beschreibungen und schematischen Übersichten läßt sich nicht viel erwarten.

f) Bezüglich der nationalen Bestimmtheit der Begriffe, deren Erkenntnis das höchste Ziel des Sprachstudiums ist, müssen wir noch eine Bemerkung hinzufügen. Abgesehen von den Bezeichnungen der

einfachsten und allgemeinsten Beziehungen und Verhältnisse, wie sie in den Zahlwörtern und in den Präpositionen und Konjunktionen vorliegen, wird es kaum viel Wörter der Sprache geben, wo nationale Unterschiede in bezug auf die entsprechenden sachlichen Vorstellungen sich nicht geltend machten. Diesen Vorstellungs- und Begriffsinhalt müssen nicht nur der Ausländer, sondern auch die Einheimischen zum großen Teil mit Hilfe der Wörter selbst in ihrem Bewußtsein aufbauen, indem jedes Lautwort als praktischer Mittelpunkt zur Vereinigung aller der Eigenschaften dient, welche die allgemein geltenden Begriffe und die sie typisch vertretenden Vorstellungen konstituieren. Aber die Begriffsbildung beruht dennoch nicht auf dem Wort, sondern auf der Verbindung der betreffenden Bewußtseinselemente selbst, wie diese Verbindung kraft der natürlichen inneren Beziehungen dieser Elemente sich gestalten muß. Das Wort veranlaßt uns nur dazu, gewisse Elemente zusammenzudenken, die wir vielleicht aus eigener Erfahrung nicht hätten verbinden können; aber die Einheit dieser Elemente kann das Wort nicht zustande bringen. Das Wort „Ton" kann zwar bewirken, daß ich manchmal, wenn von Musik die Rede ist, gleichzeitig an ein bestimmtes Mineral denke; aber eine begriffliche Einheit kann daraus nicht entstehen. Und wenn wir im Dänischen ein Wort „Træ" haben, das im Deutschen bald durch „Baum", bald durch „Holz" übersetzt werden muß, darf man daraus nicht den Schluß ziehen, daß die Deutschen zwei Begriffe haben, wo wir nur einen kennen. Der begriffliche Unterschied zwischen „Baum" und „Holz" ist uns natürlich ebenso geläufig, wie den Deutschen. Dagegen können sich allerdings im Dänischen aus dem Gebrauch eines Wortes für beide Begriffe besondere sprachliche Assoziationsverhältnisse ergeben, die auf den Gebrauch des Wortes z. B. in der Poesie Einfluß haben mögen. Übersieht man diesen Unterschied zwischen Lautbezeichnung und Begriff, muß man zu einer übertriebenen und irreführenden Auffassung der Gegensätze zwischen nationalen Denkgewohnheiten kommen. So erwähnt z. B. O. Ganzmann bei der Frage über „das grundlegende sachliche Vorstellungsmaterial der fremden Sprache"[1]) den Unterschied zwischen „Kopf" und „tête" und weist darauf hin, daß „tête" in vielen Verbindungen gebraucht wird, wo „Kopf" nicht entsprechend

1) Über Sprach- und Sachvorstellungen S. 64.

verwendet werden könnte. Hieraus wird nun gefolgert: „Der Wert beider Wörter, d. h. die ihnen entsprechenden Sachvorstellungen, sind also nicht ganz die gleichen.“ Hier sind aber offenbar zwei ganz verschiedene Verhältnisse vermischt: die Frage von der Bezeichnung in der Hauptsache übereinstimmender Begriffe durch Wörter, deren Hauptbedeutung nicht übereinstimmt (Spitze eines Heeres, tête d'une armée) und die Frage von den Nüancen, die sich bei dem Vergleich der Begriffe selbst ergibt. Sieht man von der geschichtlichen Entwickelung der Sprachen ab und hält sich unmittelbar an die lebende Sprache, wie sie nun einmal vom Individuum durch einfache Nachahmung angeeignet wird, so muß es als ein vollkommen zufälliger und im tieferen Sinne belangloser Umstand betrachtet werden, daß das Wort, womit zunächst der Kopf von Menschen und Tieren bezeichnet wird, gerade im Französischen und nicht im Deutschen jene Anwendungen erfährt. Es ist ja sehr gut möglich, daß der typische Begriff von dem Gipfel eines Baumes oder der Spitze eines Heeres beim Franzosen etwas anderes ist, als beim Deutschen; aber mit dem Wort „tête“ hat das nichts zu tun. Denn der heutige Franzose gebraucht ja dies Wort vom Baume oder vom Heere gar nicht, weil ihm dabei etwas seinem Begriffe des menschlichen oder tierischen Kopfes besonders Entsprechendes vorschwebt, sondern weil er die Bezeichnung „tête“ von vornherein hat anwenden hören. In dieser Weise läßt sich also der Unterschied zwischen französischer und deutscher Begriffsbildung nicht nachweisen. Um diesen in dem vorliegenden Falle zu beobachten, müßte man diejenigen Vorstellungen vergleichen, die sich mit „tête“ und „Kopf“ verbinden, wenn diese Wörter zur Bezeichnung eines und desselben objektiv gegebenen Dinges gebraucht werden. Hier würde es sich dann allerdings ohne Zweifel ergeben, daß z. B. die allgemeine Vorstellung eines menschlichen Kopfes, das Bild, das sich im Bewußtsein mehr oder weniger deutlich hervorzuarbeiten strebt, nicht ganz das gleiche ist bei „tête“, wie bei „Kopf“.

Der Unterschied im Gebrauch der Lautbezeichnungen, auf welche Ganzmann in dem angeführten Beispiel hinweist, gehört ins rein sprachliche Gebiet und muß, sofern es sich nicht um etwas bloß Akustisches handelt, zur Ausdrucksgestaltung gerechnet werden. Ebensowenig wie es für die realen Begriffe Bedeutung hat, ob ein Satzglied in

einer Sprache als direktes, in der anderen als indirektes Objekt fungiert, ebensowenig gilt dies für die verschiedene Verteilung der Lautwörter als Bezeichnungen der Begriffe. Hingegen trägt die Art dieser Verteilung natürlich dazu bei, die Sprachfarbe und den Stil zu bestimmen, teils unmittelbar durch Nebenassoziationen der Wörter, teils mittelbar durch die Rückwirkung der Wörter auf die Phantasie des Redenden, wodurch die sprachliche Gestaltung eines Satzes für den Inhalt der folgenden entscheidend werden kann. –

# III. BEZIEHUNGEN DER SPRACHE ZUM GANZEN DES SEELENLEBENS

## A. BEZIEHUNGEN DES WORTES ZUM SONSTIGEN VORSTELLUNGSINHALT DES BEWUSSTSEINS

1. Im vorhergehenden haben wir in mehr abstrakter Weise die sprachlichen Erscheinungen an sich betrachtet, um die Hauptzüge ihres Wesens als Gegenstand des Unterrichts darzulegen. Aber nicht zum wenigsten vom pädagogischen Gesichtspunkt ist es von Wichtigkeit, die Verbindung der Sprache mit den übrigen Seiten des Bewußtseinslebens zu betrachten, die in ihrer Gesamtheit die individuelle Persönlichkeit bilden, an welche der Unterricht sich wendet. Es gibt verschiedene pädagogische Fragen, die erst bei einer Erwägung der Bedeutung der Sprache innerhalb des Lebensganzen sich erheben oder ihre Beantwortung finden, und die nicht unmittelbar aus der besonderen Natur der Sprache entspringen oder jedenfalls von allgemeineren Gesichtspunkten aus leichter zu behandeln sind.

Eine strenge Grenze hier zu ziehen, ist aber schwer; und das ist in der vorliegenden Arbeit auch nicht versucht worden. Es sind in den vorhergehenden Abschnitten, wo es praktisch naheliegend erschien, Fragen (z. B. über den Einfluß der Gefühle auf den Satzbau) erwähnt oder berührt, die eher in diese Abteilung zu gehören scheinen könnten. Derlei wird natürlich hier nicht weitläufig wiederholt werden. Anderseits könnte man vielleicht meinen, daß die zunächst folgenden

Betrachtungen über die Anknüpfung der Bedeutung an das Lautwort besser mit der Frage über die Bildung der Worteinheit in Verbindung gesetzt worden wären. Indessen beruht das, was wir hierüber sagen wollen, auf Bedingungen, die nicht ohne weiteres als in gleicher Weise in jedem Bewußtsein vorhanden vorausgesetzt werden können, und daher für das Wesen der Sprache an sich keine entscheidende Rolle spielen. Ob die Verbindung zwischen Laut und Bedeutung in dieser oder in jener Weise eintritt und befestigt wird, hängt von dem übrigen Inhalt des Bewußtseins, von individueller Veranlagung und der zufälligen geschichtlichen Entwickelung ab. Es ist dies eine vom Gesichtspunkt der Sprache selbst untergeordnete Frage, während es wohl ein pädagogisches Interesse hat, sich die verschiedenen Möglichkeiten, die das individuelle Bewußtsein für eine schnelle und sichere Aneignung der Wörter darbieten kann, klar zu machen.

Wie jeder andere Gegenstand des Unterrichts, wendet sich die Sprache sowohl an das Vorstellungsleben, wie an das Gefühl und den Willen. Es scheint uns praktisch natürlich, dieser wohlbekannten psychologischen Einteilung zu folgen, mag auch die tiefere Bedeutung derselben einigem Zweifel unterliegen. Da es sich jedenfalls nur um Abstraktionen von Vorgängen handelt, die sich in jedem Bewußtseinselement geltend machen, müßte man, um die Sache zu erschöpfen, im Grunde jedes zur Sprache kommende Verhältnis von allen drei Seiten betrachten. Dies würde jedoch zu einer praktisch überflüssigen Weitschichtigkeit führen, die wir dem Leser, der ja das Notwendige leicht hinzudenken kann, wohl ersparen dürfen.

Wir fragen also in den folgenden Abschnitten danach, (A) welche Elemente in der Natur der sprachlichen Vorstellungen die Anknüpfung derselben an den sonstigen Vorstellungsinhalt begünstigen, (B) welche Bedeutung das Gefühlsleben für die sprachliche Aneignung hat, und (C) wie der Wille zu dieser Aneignung angeregt und gestärkt wird, und auf welchen Bahnen er zu leiten ist.

2. Das Verhältnis der Wörter zum Gedächtnis trägt manchmal das Gepräge einer sonderbaren Willkürlichkeit. Ein Prinzip macht sich allerdings recht deutlich geltend. Die Bezeichnungen der konkreten Begriffe sind weniger leicht zu behalten, als die Bezeichnungen abstrakter Begriffe. Dies läßt sich aber leicht aus der verschiedenen Gebrauchshäufigkeit der Wörter erklären. Die abstrakte Bezeichnung

kommt auf viel mehr Fälle zur Anwendung, als die konkrete, was deutlich zutage tritt, wenn z. B. ein nomen proprium zu einem nomen appellativum wird (Krösus > reicher Mann); dadurch werden solche Wörter natürlich besser eingeübt. Dieses Prinzip zeigt aber Ausnahmen und erklärt auch nicht Unterschiede, die bei gleichartigen Wörtern auftreten. Hier muß man denn fragen, ob die einzelnen Lautbilder Eigenschaften besitzen, die ihre Verbindung mit bestimmten Begriffen begünstigen, oder ob es andere Einteilungen der Begriffe gibt, als die zwischen konkreten und abstrakten, die für das Verhältnis der Lautbezeichnungen zum Gedächtnis Bedeutung haben.

Im allgemeinen muß man die Verbindung zwischen Wort und Bedeutung als eine Berührungsassoziation betrachten, die sich auf gleichzeitigem Vorhandensein im Bewußtsein gründet. Die Art dieser Assoziation läßt sich aber vielleicht etwas näher bestimmen, wenn man das Verhältnis zwischen der Natur der Sprachlaute und der Natur der übrigen Vorstellungen betrachtet. Diese sind meistens Raumvorstellungen oder doch mit solchen verbunden. Ein wichtiges Element der Raumvorstellungen bilden wiederum die Bewegungsvorstellungen. Faßt man nun den Sprachlaut als eine mit Lautvorstellungen innig verschmolzene Bewegungsvorstellung auf, so liegt es nahe, die Verbindung desselben mit der Bedeutung in erster Reihe als eine Assoziation der beiderseitigen Bewegungselemente aufzufassen, indem es als natürlich erscheint, daß die unter sich am nächsten verwandten Elemente zunächst eine Verbindung eingehen, und daß diese sich dann erst auf die heterogenen Teile der beiden Vorstellungskomplexe ausdehnt. Soll man z. B. das griechische Wort für „weitausgedehnt", εὐρύς, lernen, und versucht man den Begriff des Ausgedehnten gleichzeitig mit der Nennung des griechischen Wortes festzuhalten, so hat man das Gefühl, eine große Fläche zu überschauen, und dieses Gefühl kann so deutlich hervortreten, daß man eine gewisse Spannung der Augenmuskeln empfindet. Darf man nun davon ausgehen, daß es eben diese Bewegungsempfindungen des Auges sind, die für die in Betracht kommende Art der Raumvorstellung maßgebend sind, so sollte also die Verbindung derselben mit den Sprechbewegungsvorstellungen, die dem Worte „εὐρύς" entsprechen, hier das eigentliche Band zwischen Wort und Bedeutung bilden, nicht weil die betreffenden Bewegungen irgendwelche spezielle Ähnlichkeit unter sich dar-

bieten, sondern nur, weil es sich in beiden Fällen um Vorstellungen einer und derselben Hauptgattung handelt, während die sonst in Betracht kommenden Vorstellungselemente, die sich auf Gehör und Gesicht beziehen, durchaus heterogener Natur sind. Sollte diese Betrachtung stichhaltig sein, so könnte man allerdings vermuten, daß die Aneignung fremder Vokabeln in erster Reihe durch akustisch-motorische Assoziation an die muttersprachlichen Lautworte erfolgen müßte, weil diese, die dem Begriff aufs engste verbunden sind, Vorstellungen genau derselben Art sind, wie die fremden Vokabeln. Die Frage ist doch aber nicht so einfach, weil das Wort zwar mit dem Begriffe eng verbunden ist, aber dennoch nicht zu dem den Begriff konstituierenden Vorstellungskomplex gehört. Es ist daher wahrscheinlich, daß das Bewußtsein, wenn es auch manchmal zunächst mit dem Weg über das muttersprachliche Wort fürlieb nehmen muß, doch immer bestrebt ist, diesen zugunsten einer natürlicheren Verbindung zu verlassen. Sobald dies geschieht, sinkt der bisherige Weg über das muttersprachliche Wort zu einem „Umweg" herab. Von Anfang an, solange dieser Weg noch der kürzeste von allen möglichen ist, hat man natürlich keinen Grund, ihn so zu schelten. Daß übrigens beide Wege zu einer fremden Vokabel auf einmal nebeneinander bestehen können, scheint die dem Lehrer wohlbekannte Tatsache anzudeuten, daß man manchmal auf direktes Befragen ein muttersprachliches Wort nicht in die Fremdsprache übersetzen kann, aber das Wort findet, sobald man das Suchen in Verbindung mit dem aufgegebenen Wort aufgibt und den betreffenden Begriff in einem konkreten Zusammenhang denkt. Man hat dabei das Gefühl zweier ganz verschiedener psychologischer Vorgänge, was sich vielleicht in obiger Weise erklären läßt.

Von der allgemeinen Assoziation durch Berührung abgesehen, ließen sich aber in speziellen Fällen auch andere Möglichkeiten der Verbindung denken. Was die Muttersprache betrifft, schließt das Wort sich dem Gedanken so eng an, daß die Vorstellung von einem in der Natur jedes Wortes liegenden Grund zu der Wahl eben dieser Bezeichnung leicht entstehen kann. Das Ergebnis der Untersuchungen über die Beziehungen zwischen bestimmten Lauten und bestimmten Begriffen geht aber dahin, daß eine in der Natur des Lautes begründete Verbindung sich nur in äußerst wenig Fällen nachweisen

läßt. Außer der Existenz einiger Onomatopoietica erwähnt Wundt nur den Umstand, daß die Bezeichnungen für Vater bzw. Mutter innerhalb so vieler Sprachen eine gewisse Übereinstimmung zeigen, daß es kaum als reiner Zufall betrachtet werden kann, sondern auf einer Tendenz gewisser Lautverbindungen, mit den genannten Begriffen Verbindungen einzugehen, beruhen muß. Vom sprachgeschichtlichen Gesichtspunkt aus müssen die Lautbezeichnungen sonst bis auf weiteres als zufällig entstanden gelten. Wenn es nun auch durch fortgesetzte Untersuchungen über den Ursprung der Sprache gelingen sollte, eine ursprüngliche Gesetzmäßigkeit in dieser Hinsicht nachzuweisen, so würde dies doch kaum praktische Bedeutung erhalten können. Denn die eventuell nachgewiesenen Prinzipien würden im Laufe der geschichtlichen Entwickelung von mancherlei Faktoren derartig beeinflußt sein, daß es ebenso schwer sein würde, aus denselben Nutzen zu ziehen, als zu ihnen zu gelangen.

3. Hält man sich aber an die Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt, treffen wir auf einen anderen Umstand, der nicht ganz ohne Bedeutung sein mag. Wir denken hierbei zunächst an das, was gemeinhin als Onomatopoiie bezeichnet wird, die unmittelbare Ähnlichkeit zwischen dem Laut und die durch denselben bezeichnete Vorstellung. Unserer Ansicht nach erstreckt sich aber die hierin liegende illustrierende Wirkung des Worts weit über die auf dem reinen Lautmoment beruhende Schallnachahmung hinaus, und der Gehörseindruck an sich spielt dabei in den meisten Fällen gar nicht die Hauptrolle.

Das Wort ist in erster Reihe Bewegung, Lautgebärde, wie Wundt es nennt. Wie andere Gebärden, muß die Lautgebärde, die teils durch das Auge wahrgenommen werden kann, teils durch den Laut zum Bewußtsein gebracht wird, zur Andeutung oder Illustrierung von Vorstellungen gebraucht werden können. Es scheint nun, daß die Artikulationsbewegungen tatsächlich bis zu einem gewissen Grade dazu dienen, besonders verbale Vorstellungen zu verdeutlichen, und es ist unzweifelhaft, daß die Übereinstimmung zwischen Laut und Bedeutung, die man bisweilen unmittelbar zu empfinden glaubt, in vielen Fällen auf einer wirklichen Ähnlichkeit zwischen den Artikulationsbewegungen und den entsprechenden sachlichen Vorstellungen beruht. Nur soll man sich vor der Annahme hüten, daß eine derartige Übereinstimmung der Grund sein müsse, warum diese oder jene Laut-

verbindung ursprünglich mit einem bestimmten Begriff verknüpft worden ist, wenn dies auch nicht in allen Fällen ausgeschlossen zu sein braucht, und es auch möglich ist, daß die Übereinstimmung, wenn sie einmal da ist, auf die Entwickelung des Wortes oder auf die Bildung verwandter Wörter Einfluß gewinnen kann. Was bei der Aneignung der fertigen Sprache geschieht, ist, daß Momente der Ähnlichkeit zwischen den Bewegungen oder der Lage der Sprachorgane und den entsprechenden sachlichen Vorstellungen sich verbinden und gegenseitig verstärken. Das geschieht besondes leicht, wo das Hauptmoment der sachlichen Vorstellung selbst eine Bewegung ist. Denn was durch Sprechbewegungen illustriert werden kann, sind namentlich solche Dinge wie Geschwindigkeit, Ruhe, Richtung, Fortdauer und Unterbrechung, Kraft und Abspannung. Durch die Lage der Organe können gewisse Formen illustriert werden. Ersteres gilt besonders für die Konsonanten, letzteres für die Vokale. Vergleicht man z. B. das dänische Verbum „glide" (sprich: gli:ðə) mit dem entsprechenden deutschen „gleiten", so hat ersteres offenbar die größere illustrierende Kraft. Der Übergang von g zu l ist schon an sich geeignet, eine ununterbrochene, nicht zu schnelle, weiche (oder gleitende) Bewegung darzustellen, die dann über das d (ð), bei welchem die Zunge ruhig nach vorn gestreckt wird, in der ohne Hemmung erfolgenden Ausströmung der Luft fortgesetzt wird. Im Deutschen wird dagegen die Bewegung durch den Verschlußlaut t unterbrochen. Anderseits wird das deutsche „reißen" illustrierender wirken, als das dänische „rive" (sprich: ri:və). Das gemeinsame r scheint den Vorgang des Zerreißens anzudeuten; hieran schließt sich aber im Deutschen die streng onomatopoietische Wirkung des s, die an den Laut des Zerreißens erinnert. — Ähnlichkeit zwischen Lippenstellung und einer zu bezeichnenden Form findet sich z. B. in „rund" und „offen". Die Lage der Zunge entspricht dem Begriffe „flach" usw.

Daß die Artikulationsbewegungen ganz im allgemeinen illustrierend gebraucht werden können, zeigt die dichterische Benutzung dieses Verhältnisses:

Flavaque de viridi stillabant ilice mella [1])

1) Metamorphosen l. I v. 112.

sagt Ovidius und hebt offenbar durch die Wahl der Konsonanten die Empfindung der dickflüssigen Klebrigkeit des Honigs hervor, indem der l-Laut etwas Schmatzendes an sich hat, das auch leicht beim Genuß klebriger Dinge vorkommt. Bedeutung für das einzelne Wort bekommt dies Illustrieren aber erst, wenn der Begriff des Wortes mit der Lautgeberde Übereinstimmung zeigt, was im obigen Beispiel nur für das Wort „mella“ zutrifft. Ein schönes Beispiel davon bietet übrigens derselbe Ovidius, wenn er die Bewegungen der Schlange folgendermaßen schildert:

> Ille volubilibus squamosos nexibus orbes
> torquet etc.[1])

Ein besseres Wort zur Darstellung der Geschmeidigkeit als „volubilibus“ kann man sich kaum denken; die Zunge scheint sich in eine Schlange zu verwandeln. Derlei Ähnlichkeiten werden in lebhafter Rede ganz unwillkürlich, in der Rezitation und im Gesang oft mit vollem Bewußtsein hervorgehoben.

Es ist ohne Zweifel das hier erwähnte Verhältnis, das Whitney vor Augen hat, wenn er bei der Erwähnung von „the imitative principle“ im Ursprung der Sprache neben der eigentlichen Onomatopoiie folgendes erwähnt: „There is a figurative use of imitation, whereby rapid, slow, abrupt, repetitive motions are capable of being signified by combinations of sounds which make something such an impression on the mind through the ear as the motions in question do through the eye. And we can well conceive that, while this was the chief efficient suggestion of expression, men's minds may have been sharpened to catch and incorporate analogies which now escape our notice, because, having a plentiful provision of expression from other sources, we no longer have our attention keenly directed to them.“[2]) Nur müssen wir hierzu bemerken, daß es sich ja um keine bloße Analogie zwischen Gesichts- und Gehörseindrücken handelt, sondern daß das figurative Element in der Übereinstimmung der Lautgeberden mit den vorgestellten Bewegungen liegt. Ob man solcher Übereinstimmung für den Ursprung der Sprache überhaupt Bedeutung beimessen kann, kommt uns allerdings sehr zweifelhaft vor, weil sich

1) Metamorphosen l. III v. 41.
2) The life and growth of language S. 296.

doch immer ein ausgesprochen subjektives Element bei der illustrierenden Anwendung von Bewegungen geltend macht. Ohnehin ist es schwer zu begreifen, warum der Naturmensch zu Lautgeberden greifen sollte, da er doch viel leichter und deutlicher alles durch Handbewegungen ausdrücken könnte. Denn ebenso leicht, wie es ist, die Ähnlichkeit herauszufinden, wenn das Wort erst eine Bedeutung hat, ebenso schwierig würde es gewiß sein, sich von Anfang an über eine bestimmte Bedeutung der Bewegungen zu einigen, da diese doch nur gewisse Hauptzüge einer Vorstellung darzustellen vermögen, die auch in anderen, ganz verschiedenen Verbindungen vorkommen können.

Es ist indessen klar, daß die Existenz solcher Ähnlichkeiten etwas dazu beitragen muß, die Verbindung des Wortes mit der Bedeutung zu stärken; und diese Wirkung wird ganz unmittelbar, namentlich jedoch durch eine energische Aussprache und eine, auch in der Phantasie, klar hervortretende Vorstellung von der Wortbedeutung eintreten. Es ist aber selbstverständlich, daß Momente dieser Art größere Bedeutung erhalten, wenn sie mit Bewußtsein ausgenutzt werden; und es kann jedenfalls nichts schaden, falls der Lehrer, namentlich bei fernerstehenden Sprachen, wo die Vokabeln ein durchaus fremdes Gepräge tragen, auf solche Dinge aufmerksam macht. Dies kann noch dazu die vorteilhafte Nebenwirkung haben, die Schüler zu unterhalten und dadurch ihr Interesse für das Vokabelstudium im allgemeinen zu befördern. So, wenn man z. B. zeigt, wie das griechische Verbum ἅπτομαι der Vorstellung des Ergreifens sehr genau entspricht, indem die erste Silbe einen Griff mit dem Munde darstellt; zur Vergleichung ziehe man das deutsche „happen“ und „Happs“ heran, wo die Bewegung des Schnappens geradezu in ein gleichbedeutendes Wort verwandelt worden ist.

4. a) Eine Hilfe zur Befestigung der Vokabeln einer neuen Sprache gewährt ferner demjenigen, der schon mit einer oder mehreren Sprachen bekannt ist, der Umstand, daß die Silben der Wörter manchmal aus diesen Sprachen Assoziationstendenzen mitbringen. Die meisten Wörter bestehen aus mehreren Einzellauten oder in der Regel aus mehreren Lautgruppen. Weder die Einzellaute, noch die Silben können nun als Träger bestimmter Momente des dem Wortganzen entsprechenden Begriffs gelten, indem die Bedeutung nur der Lautverbindung als Einheit zukommt; es ist höchstens möglich, zwi-

schen dem Stamm, als Träger der Grundbedeutung, und den Endungen als mit gewissen Modifikationen der Grundbedeutung verknüpft, zu unterscheiden, wobei doch von einer wirklichen Trennung nicht die Rede sein kann. Aber sämtliche Teile eines Wortes werden mehr oder weniger von der Grundbedeutung gefärbt, so daß manchmal ein einzelner Teil schließlich das ganze Wort ersetzen kann. So, wenn man z. B. „Feder“ statt „Stahlfeder“, „Bahn“ statt „Eisenbahnzug“, „Auto“ für „Automobil“ oder im Norwegischen „Trikken“ statt „elektrischer Straßenbahnwagen“ gebraucht. Für die Einzellaute kann dies aber keine Bedeutung erhalten, weil sie an Zahl so wenig sind im Verhältnis zu der unendlichen Menge ihrer Kombinationen. Was die gebräuchlichen Silben betrifft, ist die Zahl der Verbindungen hingegen schon soweit beschränkt, daß jedenfalls die ausgeprägteren Formen imstande sind, bestimmte Bedeutungsassoziationen mit sich zu führen. Diese mehr oder weniger stark hervortretenden Vorstellungen sind bei der ersten Aufnahme neuer Vokabeln im Bewußtsein von nicht geringer Bedeutung, wenn sie auch meistens gar keine Beziehung zu dem Begriffe haben, womit die Laute in der neuen Sprache verknüpft werden sollen. Die Phantasie hat allerdings eine merkwürdige Fähigkeit, Ähnlichkeiten herauszufinden. Da liest man z. B. in einem Schlachtenbericht, die türkischen Offiziere gebrauchen beim Kommandieren das Wort „Atesch!“ = „Feuer!“ Das Wort will einem nun nicht aus dem Kopfe; und warum? Es erinnert an die bei uns zur Bezeichnung des Niesens übliche Interjektion, und dabei hat die Phantasie sofort heraus, daß es sich sowohl beim Feuern wie beim Niesen um eine Art Explosion handelt, und die Kette, die das Wort an das Gedächtnis vorläufig bindet, ist geschmiedet. Besonders tritt dies Verhältnis wohl bei Namen, auch in der Muttersprache, zutage. In vielen Fällen ist der sachliche Bedeutungsinhalt eines Namens außerordentlich unbestimmt und unterscheidet sich kaum von dem Inhalt anderer Namen derselben Gattung anders, als durch die besondere Färbung, die er von der Lautbezeichnung selbst empfängt. Wenn wir überhaupt Namen behalten können, deren einziger Inhalt vielleicht ein schwarzer Punkt auf der Landkarte ist, liegt es darin, daß wir aus dem Namen selbst einen Inhalt bilden, der sich mit dem dürftigen realen Inhalt verbindet. Manchmal reißen sie sich allerdings von dieser Verbindung los und führen ein erratisches Dasein, indem

sie zufällig hie und da im Bewußtsein auftauchen. Aber solange Namen oder Vokabeln überhaupt im Bewußtsein vorhanden sind, besteht immerhin die Möglichkeit, daß sie mit ihrem realen Inhalt eine normale Verbindung eingehen können.

b) Die Bedeutung der Silbenassoziationen äußert sich nun ohne Zweifel bei jeder Sprachaneignung und überhaupt bei der Aneignung neuer Wörter. Bei Fremdwörtern, die in die Volkssprache aufgenommen werden, sind solche Assoziationen oft für die Form maßgebend, in welcher die Wörter von Anfang an aufgefaßt werden. Hier macht sich noch dazu die Schwierigkeit der Auffassung ungewohnter Artikulationen und Lautverbindungen geltend. Die Gestalt des Wortes wird daher teils durch die Notwendigkeit, ein bekanntes Lautmaterial zur Anwendung zu bringen, teils durch die erregten Bedeutungsassoziationen bestimmt; so, wenn z. B. ungventum Neapolitanum in „umgewendeten Napoleon" verwandelt wird. Diese Weise, das Fremdwort aufzufassen, entwickelt sich zur „Volksetymologie", wenn die Bedeutungsassoziationen, die zur Gestaltung des Wortes beitragen, so gewählt werden, daß sie gleichzeitig den Begriff des Wortes zu erklären suchen. Das ist in dem oben angeführten Beispiel offenbar nicht der Fall. Anders, wenn das Wort „chance" in der Redensart „sein Glück in die Schanze schlagen" in eine Festungsschanze verwandelt wird, wobei das Bild eines Kampfes vorschwebt. Hier kann von einer etymologischen Auffassung gesprochen werden. Denn dadurch unterscheidet sich allerdings das, was man als „Volksetymologie" zu bezeichnen pflegt, von der wissenschaftlichen Etymologie, daß es sich bei jener um eine Art der Auffassung und Gestaltung des Wortes handelt, während die Wissenschaft den Ursprung des in objektiv gegebener Form vorliegenden Wortes zu erklären strebt. Insofern bezeichnet Wundt mit Recht den Namen „Volksetymologie" als irreführend.[1]) Aber übrigens gibt es ohne Zweifel eine wirkliche Volksetymologie, die der wissenschaftlichen parallel läuft, die aber keine besondere Aufmerksamkeit erregt, weil sie sich nach außen keine so drolligen Ausschläge gibt, wie die oben erwähnten. Auch Wörter, deren objektive Form hinreichend feststeht, erregen ganz natürlich

---

1) Die Sprache I S. 464ff., woher die in der deutschen Ausgabe angeführten Beispiele entlehnt sind.

bei jedem, der die betreffende Sprache spricht, lautliche Assoziationen, die sich mit unwillkürlichen, mehr oder weniger glücklichen Bestrebungen verbinden, Ableitungs- oder Verwandtschaftsverhältnissen hinsichtlich der Bedeutung zu finden.

c) Die volksetymologische Auffassung weist darauf hin, daß die Wörter einer fremden Sprache infolge psychologischer Gesetze mit Hilfe des in der Muttersprache vorhandenen lautlichen und begrifflichen Materials aufgefaßt werden. Die hierbei auftretende Willkürlichkeit in der Gestaltung der Wörter ist bei der bewußten Aneignung einer fremden Sprache, deren Vokabeln ja dem Schüler in möglichst richtiger Form mitgeteilt werden, selbstverständlich ausgeschlossen. Aber die Hilfe, welche die Bedeutungsassoziationen der Silben dem Gedächtnis gewähren, fällt darum nicht weg, sondern äußert sich mehr oder weniger bewußt, wie die Beobachtung der Schüler tatsächlich beweist. Solche Assoziationen bilden ein vorläufiges Band, wodurch das neue Wort überhaupt im Bewußtsein befestigt wird, bis die Verschmelzung mit dem Begriff stattfinden kann. In der verschiedenen Veranlagung der Schüler, solche Hilfsassoziationen auszunutzen, liegt vielleicht eine Erklärung für die höchst verschiedene Kapazität im Vokabellernen, die sich unter ihnen zeigt.

d) Eine Gedächtnisstütze der hier besprochenen Art gewährt uns nun gewissermaßen die Sprache selbst in ihrem Aufbau. Eine Sprache, wo jeder einzelne Begriff wirklich durch ein besonderes Wort bezeichnet wäre, würde ohne Zweifel große Schwierigkeiten für die Erlernung und den Gebrauch darbieten. Denn was den Anfänger zur Verzweiflung bringt, daß er im Wörterbuche spaltenlange Artikel über die Bedeutung eines einzelnen Wortes findet, so daß es auf den ersten Blick unmöglich scheint, dies alles auseinander zu halten, bedeutet in Wirklichkeit einen Vorteil für die Aneignung. Was unter einem Worte angeführt steht, sind ja verschiedene Begriffe, deren Bezeichnungen in der betreffenden Sprache nun einmal gelernt sein wollen, und das geschieht offenbar leichter durch Anknüpfen an ein Wortbild, das schon durch viele andere Fäden mit dem Bewußtsein verbunden ist, als der Fall sein würde, wenn jeder Begriff oder jede Modifikation eines Begriffes wirklich eine selbständige Bezeichnung hätte. Je vieldeutiger das einzelne Lautbild ist, desto genauer muß es allerdings in jedem einzelnen Falle durch die übrigen Glieder des

Satzes bestimmt werden, und in desto höherem Grade muß daher der sich der Sprache Bedienende das Zusammenspiel sämtlicher sprachlicher Ausdrucksmittel beherrschen. Aber es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß der systematische Gebrauch einer kleineren Anzahl Lautbilder geringere Schwierigkeiten bietet, als der freiere Gebrauch von einer größeren Zahl unter sich verschiedener Wörter. Bei Personennamen, wo die Arbeit des sprachlichen Gedächtnisses unter den schwierigsten Bedingungen vor sich geht, tritt dieses Prinzip am deutlichsten zutage. Die Zahl der eigentlichen Personennamen (die Vornamen) ist immer verhältnismäßig gering, und in Gegenden mit nicht zu großer Dichtigkeit der Bevölkerung, und wo der Verkehr noch in der Hauptsache einen persönlichen Charakter trägt, begnügt man sich noch dazu auch mit Familiennamen, die aus Personennamen nach bestimmten Regeln gebildet sind. Unter andersartigen Verhältnissen, z. B. in den großen Städten der neueren Zeit, wo der Mensch in vielen Beziehungen überhaupt nur ein Name ist, muß er allerdings größeres Gewicht auf eine charakteristische Bezeichnung legen; immerhin tut er am besten, wenn er seinen Namen aus bekanntem Material bildet oder einen schon angesehenen Namen stiehlt. Am genialsten haben übrigens die Könige der Erde die Gesetze des sprachlichen Gedächtnisses verwertet; denn dadurch, daß sie bei einem Volke manchmal nur unter zwei wechselnden, durch Zahlen unterschiedenen Namen vorkommen, haben sie sich eine Unsterblichkeit verschafft, die ihnen sonst nicht immer zuteil geworden wäre.

Verhält es sich nun so, daß die Lautverbindungen um so leichter mit neuen Begriffen zu verbinden sind, je mehr Assoziationstendenzen sie besitzen, so muß jede schon erlernte Sprache die Aneignung einer neuen, jedenfalls was die Vokabeln betrifft, erleichtern. Die Erfahrung scheint auch hierfür zu sprechen, und es widerstreitet dieser Erfahrung nicht, daß es schwierig ist, sich mehrere Sprachen auf einmal anzueignen und namentlich das Studium mehrerer Sprachen gleichzeitig anzufangen. Denn selbstverständlich müssen die aus einer Sprache stammenden Assoziationen erst eine gewisse Festigkeit besitzen, ehe sie den Vokabeln der anderen Sprache als Stütze dienen können. Auch erfordert ja jede Sprache eine bestimmte Arbeitszeit und Energie, wodurch eine Zersplitterung der Kräfte leicht eintreten kann. Wenn aber die verschiedenen Sprachen in passenden Zeitab-

ständen in Angriff genommen und die erforderlichen Maßregeln ergriffen werden, um eine Vermischung der inneren Sprachformen zu vermeiden, werden die Sprachen sich gegenseitig Hilfe gewähren. Daß z. B. eine frühe Aneignung des lateinischen Lautmaterials – bei aller Verschiebung der Bedeutungen — die Aneignung mehrerer europäischer Sprachen bedeutend erleichtert, kann wohl keinem Zweifel unterliegen.

e) Die pädagogische Frage ist nun aber, wie die in den Silbenassoziationen liegende Hilfe zur Befestigung neuer Vokabeln sich systematisch verwerten läßt. Insofern solche Bedeutungsanklänge in Frage kommen, die mit dem Begriff des zu erlernenden Wortes gar nichts zu tun haben, kann der Lehrer schwerlich direkt eingreifen, weil es sich um rein individuell bestimmte Vorgänge handelt. Er kann doch aber diese Vorgänge fördern, indem er auf die Natur der Sache hinweist und zum Vergleichen des neuen Sprachstoffs mit dem bekannten auffordert. Denn ohne Zweifel kann der Nutzen der Assoziationshilfen durch bewußte Übung erhöht werden. Wo Ähnlichkeiten vorliegen, die auf die Begriffe bezogen werden können, auch wenn das auf reinem Zufall beruht, wie z. B. wenn „βαίνω" an Bein erinnert, kann der Lehrer eher dem Schüler unmittelbar helfen. Man sehe darin keine mit der Würde des Unterrichts unvereinbare niedere Mnemotechnik. Wir haben es hier mit einem auf breiter psychologischer Basis ruhenden Vorgang zu tun und keineswegs mit einer bloßen Spielerei mit den Wörtern. Der Lehrer hat daher auch auf diesem Punkte die Pflicht, seine Erfindungsgabe möglichst zu betätigen, um den Schülern die Arbeit zu erleichtern. Eine wünschenswerte Voraussetzung bleibt es natürlich immer, daß der Lehrer die genügenden Kenntnisse besitzt, um solche von den Schülern oder von ihm selbst herangezogenen zufälligen Ähnlichkeiten nicht als Etymologien zu betrachten, und auf die sich darauf beziehenden Fragen seitens der Schüler jedenfalls entscheiden kann, ob eine etymologische Verbindung aus sprachwissenschaftlichen Gründen möglich oder ausgeschlossen ist. Eine derartige Vorbildung des Lehrers ist selbstverständlich durchaus geboten, wenn es sich darum handelt, auf wirklicher Verwandtschaft der Laute und der Bedeutungen beruhende Assoziationen zu verwerten, sei es nun, daß verschiedene Sprachen verglichen, oder daß Berührungen der Vokabeln innerhalb einer und

derselben Sprache aufgezeigt werden. Hier wird es dann von unmittelbar praktischer Bedeutung sein können, die Schüler mit den Hauptzügen der Lautgesetze, welche die Entwickelung der betreffenden Sprache oder ihr Verhältnis zu anderen bekannten Sprachen beherrschen, bekannt zu machen, insofern sie nicht ganz unmittelbar in die Augen springen[1]); denn es werden dadurch die Möglichkeiten vermehrt, Assoziationen zu knüpfen, die für die Bedeutungsaneignung direkt wertvoll sind. Namentlich im griechischen Unterricht ist es von alters her Praxis gewesen, die Aneignung sowohl der grammatischen Formen wie der Vokabeln durch Verwertung lautgeschichtlicher Tatsachen zu stützen, und nach unserer Ansicht mit vollem Recht. Die lautgeschichtliche Erklärung der Deklination des Wortes γένος und der Vergleich mit dem lateinischen genus ist bei richtigem Gebrauch keine Belastung des Schülers, sondern eine Erleichterung der Arbeit. Dasselbe gilt von der Kenntnis der Ablautsreihen, die in vielen Fällen die Verbindung eines neuen Wortes mit der Bedeutung außerordentlich erleichtert. Bei der griechischen Sprache, wo das Kompositum eine so große Rolle spielt, hat man ferner reichliche Gelegenheit zu erfahren, welche große Bedeutung für die Aneignung der Vokabeln die Auflösung in einigermaßen bekannte Elemente hat. Der Nutzen liegt keineswegs immer darin, daß die Bedeutung des Kompositums durch die Zurückführung auf bekannte Elemente unmittelbar einleuchtet, was ja meist gar nicht der Fall ist, sondern darin, daß das Wort sich dann unter allen Umständen besser im Bewußtsein behauptet. Es könnte z. B. nutzlos erscheinen, ein Wort wie etwa ἀσύνετος in ἀ privativum, συν, den Verbalstamm ἑ und das Suffix τος aufzulösen; denn die Bedeutung „unverständig" oder „unverständlich" kann daraus nicht hervorgehen. Die Erfahrung führt aber in solchen Fällen zu einem anderen Ergebnis, was uns nach dem vorhergehenden theoretisch begreiflich erscheint.

Daß man Sprachvergleichung, Etymologie und Wortbildungslehre zur Aneignung und Befestigung des Wortschatzes heranziehen soll, wird denn auch von der neueren Sprachpädagogik allgemein aner-

1) Daß z. B. das dänische lange u dem hochdeutschen au, sowie i dem ei entspricht, ergibt sich ganz von selbst; wenn das dänische „vide" (wissen) so häufig durch „weißen" übersetzt wird, erklärt sich dies offenbar durch falsche Anwendung eines unmittelbar erkannten Lautgesetzes.

kannt. M. Walter, der in hervorragender Weise die praktische Lehre von der Aneignung des Wortschatzes gefördert hat, stellt als Grundsatz der diesbezüglichen Übungen „stete Verwertung der Beziehungen zur Muttersprache, sowie zu den in den einzelnen Schulen gelehrten Fremdsprachen“[1]) auf, und empfiehlt z. B. die Ausnutzung der Beziehungen zwischen Französisch und Latein als Stütze sowohl des Wortschatzes, als der Grammatik dieser Sprachen. Aber was der Lehrer auf diesem Gebiete mitteilt — und nach den von Walter angeführten Beispielen handelt es sich nicht um ganz wenig — solle sich doch der Rücksicht auf die Sprachaneignung völlig unterordnen und dürfe durchaus nicht zum System auswachsen. Dieser Warnung müssen wir uns vollauf anschließen. Denn die Mitteilung sprachgeschichtlicher Tatsachen und Gesetze, die nicht unmittelbar zu verwerten sind — eine Klippe, woran der für die Sprachgeschichte Begeisterte leicht scheitern kann — hat jedenfalls nichts mit dem direkten Zweck des Sprachunterrichts zu tun; und wieweit die darauf verwendete Zeit sich durch Beiträge zur allgemeinen Geistesbildung des Schülers hinreichend lohnt, muß doch in jedem einzelnen Fall wohl erwogen werden. Aber Walter hat ohne Zweifel recht, wenn er unter der erwähnten Voraussetzung sagt: „Die Schüler nehmen derartige Belehrungen, die sie über das Werden und Vergehen im Leben der Sprache aufklären, mit lebhaftem Interesse auf und werden dadurch zu weiterem Nachdenken und zu manchen Fragen über die Beziehungen zwischen den ihnen bekannten Sprachen angeregt.“ In solchen Erwägungen der Beziehungen der Wörter unter sich liegt ein Mittel zur Aneignung und Befestigung. Der ältere Sprachunterricht hatte in diesem Punkte große Mängel. Man überließ das Zustandebringen eines Wortschatzes allzusehr dem Zufall, es sei denn, daß gedruckte Vokabularien zu Hilfe genommen wurden, die aber den Nachteil hatten, daß sie mit der Lektüre nicht Hand in Hand gingen. Die ganze Behandlung des Wortschatzes soll in dem schon bekannten Stoff ihren Ausgangspunkt nehmen und soll sich im wesentlichen nur auf solche Dinge erstrecken, die bei der Lektüre vorgekommen sind oder binnen kurzer Frist vorkommen werden. Dabei soll der Lehrer natürlich auch nicht im Wörterbuche nachschlagen, um möglichst viel Stoff zur Mit-

---

1) Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts S. 41.

teilung zusammenzuraffen. Es schadet zwar nichts, daß er das Wörterbuch gebraucht, um Wesentliches nicht zu übersehen, wie denn überhaupt der Unterricht auf diesem Punkt wohlvorbereitet sein muß. In der Hauptsache soll aber der Lehrer aus seinem lebendigen Sprachbewußtsein schöpfen. Es können dann auch manchmal Dinge zur Sprache gebracht werden, die an sich keine große sprachliche Bedeutung haben, aber die Schüler unterhalten, ohne daß das Ziel des Unterrichts aus den Augen verloren würde. Behandeln wir in unseren Schulen z. B. das deutsche Verbum „gießen", kann man erstens auf die Bedeutung der wichtigsten Ableitungen aufmerksam machen: „ergießen", „sich ergießen", „vergießen" („Blutvergießen"), „begießen" (Blumen) und auf den speziellen Gebrauch von „es gießt" (vom Regen); dann ist die wichtige technische Bedeutung des Wortes hervorzuheben („Gießerei", „Gußstahl", „der Frack sitzt wie angegossen"). Zur Unterhaltung diene z. B. die Redensart „hinter die Binde gießen" als scherzhafte Bezeichnung des Trinkens. Einen Beitrag zur Wortbildungslehre liefert die Zusammenstellung von „Gießen", neutrum, „Guß", masculinum, und „Gosse", feminimum. Mit dem plattdeutschen „geten" als Zwischenglied kann das sprachgeschichtliche Verhältnis zwischen „gießen" und dem dänischen „gyde" beleuchtet werden. Dabei hat man Gelegenheit zu erzählen, was das alte „Gethus" (Gießhaus) in Kopenhagen eigentlich gewesen ist, und den Ursprung des vom Dänischen aus total unverständlichen Ausdrucks „at have én paa Lampen" („angetrunken sein") aus dem plattdeutschen „op de lamp geten" (einen Trunk tun) zu erklären. Überhaupt läßt sich die systematische Durchnahme starker Verben für diese Seite des Unterrichts mit außerordentlichem Vorteil verwerten, und gestaltet sich leicht zu einer anregenden Unterhaltung, die ja noch dazu sehr gut in der betreffenden Fremdsprache geführt werden kann. Auch sind die Schüler äußerst bereitwillig, selbst den Stoff zusammenzutragen; sie schleppen ihn dann aber mittels des Wörterbuchs in so ungeheurer Menge und so kritiklos herbei, daß der Lehrer doch lieber selbst die Sache in die Hand nehmen muß.

5. Die Verwertung der Silbenassoziationen, sie mögen nun zufälliger Natur sein oder auf sprachlicher Verwandtschaft beruhen, gibt einen Beitrag zur Systematisierung der Wortaneignungsarbeit. Es gibt aber noch andere Gesichtspunkte, von denen aus dieses für die höhe-

ren Stufen des Unterrichts wichtige Problem in Angriff genommen werden kann. Es sind aber auf diesem Gebiete noch manche Erfahrungen zu machen und viele Vorarbeiten zu leisten. Es scheint dieser Punkt in früheren Zeiten fast völlig vernachlässigt worden zu sein, und erst jetzt fängt man an, sich der Sache ernstlich zuzuwenden. Auch in diesem weiteren Sinne hat M. Walter vorbildlich gewirkt. Wenn die Reform dennoch im ganzen hier wenig Wandel geschafft hat, hängt es unzweifelhaft mit der in dieser Beziehung ungenügenden Ausbildung auch der jüngeren Lehrer zusammen. Folgende Worte, die wir einem Vortrag von Ch. Bally entnehmen, sind auch für unsere Verhältnisse durchaus zutreffend: „Il (l'enseignement universitaire) est resté conservateur en un point capital: il ne conçoit pas encore de science linguistique qui ne soit historique. (Allerdings wird doch auch die Phonetik meistens berücksichtigt.) La grande innovation consistera à reconnaître qu'il y a, en dehors de l'histoire, une science théorique de l'expression qui étudie (ou étudiera) les formes linguistiques des faits de sensibilité, et en second lieu, qu'un état de langage peut être envisagé en lui-même et pour lui-même, abstraction faite du passé."[1]) Ja es gibt eine Wissenschaft oder sollte eine geben, man möge sie nun Stilistik oder Ausdruckslehre nennen, die das praktische Können zur theoretischen Erkenntnis erheben sollte und es dem Lehrer ermöglichen würde, seinen sprachlichen Besitz logisch und psychologisch zu überschauen und im Unterricht mit entsprechender Sicherheit zu verwerten. Aber solange die Universitäten es bei der Forderung eines manchmal dürftigen praktischen Könnens bleiben lassen, woher soll denn der akademisch gebildete Lehrer das alles hernehmen? Es fehlt uns also vor allem an genügend ausgebildeten Lehrern. Aber damit ist noch nicht alles gesagt. Es fehlt auch an allgemein anerkannten Methoden und Hilfsmitteln. Für die Schule ist ja nun ein strengerer wissenschaftlicher Betrieb ausgeschlossen; denn ein solcher erfordert, wie es auch für das wissenschaftliche grammatische Studium gilt, eine schon sehr entwickelte praktische Beherrschung. Auch hier muß man sich daher hüten, das theoretische System zu einem selbständigen Gegenstand des Studiums zu erheben,

1) L'étude systématique des moyens d'expression, communication faite le 19 mai 1910 au Congrès des néophilologues à Zurich. Die Neueren Sprachen Bd. XIX Heft 1 1911.

statt seine Früchte zu verwerten. Die Hauptsache ist, daß der Schüler zur Klarheit über seinen Wortschatz kommt und angeregt wird, diesen mit Bewußtsein zu erweitern. Dazu dienen nun Gruppierungen der Vokabeln und Redensarten nach sachlichen und begrifflichen Gesichtspunkten (z. B. Wohnung, Familie, Naturverhältnisse, Körperteile, Bewegung, Gefühle, Denken, Wollen usw.), nach Synonymität, wobei die Fähigkeit des logischen Definierens geübt werde, oder nach lautlichen Ähnlichkeiten zur Beseitigung daraus entspringender Fehler. Schließlich kann man auch von dem einzelnen Worte ausgehen und die verschiedenen Begriffe, die es unter verschiedenen Umständen ausdrückt, oder die gewöhnlichsten Verbindungen, worin es vorkommt, zusammenstellen. Man soll die Schüler dazu veranlassen, Vokabularien nach entsprechenden Prinzipien anzulegen, so daß Zusammengehörendes sich möglichst beisammen findet oder doch jedenfalls durch Hinweise leicht gefunden werden kann.

Wir müssen bei diesem Teil des Unterrichts, ganz wie bei der Grammatik, den Standpunkt vertreten, daß die Rücksicht auf die Muttersprache in hohem Grade maßgebend sein muß. Die sich aus der muttersprachlichen Ausdrucksgestaltung und Begriffsbildung ergebenden Schwierigkeiten sind es, die vor allem ins Auge gefaßt werden müssen. Es handelt sich ja nicht darum, eine ganze Begriffswelt im Schüler von Grund aus aufzubauen, sondern nur darum, eine schon gegebene neuen Anforderungen anzupassen.

Ferner muß in bezug auf Art und Umfang des Mitgeteilten immer die Möglichkeit des praktischen Gebrauchs und der dadurch zu bewirkenden Einübung der leitende Gesichtspunkt sein. Man kann ja auf fast jeder Stufe, sobald die Schüler nur einige Lesefertigkeit besitzen, den Wortschatz nach den angegebenen Prinzipien durcharbeiten. Es wäre aber verlorene Mühe, auf feinere Einzelheiten einzugehen, solange noch der allergewöhnlichste Sprachstoff, obschon bekannt, so doch nur in unbestimmten Umrissen dasteht. Es ist hier sehr wichtig, den Unterricht der sprachlichen und allgemeinen Reife der Schüler anzupassen. Der größte Teil des Stoffes, womit gearbeitet wird, muß den Schülern nicht nur bekannt, sondern auch einigermaßen geläufig sein, und das noch Unbekannte muß so weit innerhalb ihres Bereiches liegen, daß es bald bei der Lektüre, beim Sprechen oder Schreiben zur Verwendung kommen kann. Nach dem

Wenigen zu urteilen, was wir bis jetzt an näheren Erörterungen dieser Frage von Theoretikern gesehen haben, sind wir geneigt zu glauben, daß man sich, was die Kapazität der Schüler für eine logisch-theoretische Behandlung des Sprachstoffes betrifft, leicht zu großen Hoffnungen hingibt. Man entgeht Enttäuschungen in dieser Beziehung am besten, wenn man den Gesichtspunkt unentwegt festhält, die Schüler sollen sich nur mit dem beschäftigen, was ihnen beim praktischen Gebrauch wirklich zu Nutzen kommt, und sich dementsprechend weise Beschränkung auferlegt.[1])

Schließlich darf man nicht vergessen, daß es sich bei allen derartigen Übungen, die zur Bearbeitung des Wortschatzes dienen, zunächst nur um die Entwickelung der Sprachkenntnis, nicht der Sprachbeherrschung handelt, zu welcher jene erst eine Vorstufe bildet. Man kann sehr viel über den Gebrauch der Wörter wissen, ohne sie dennoch gebrauchen zu können. Was wir in diesen Abschnitten (1—5) erörtert haben, sind zum größten Teil solche Beziehungen der Wörter zum Bewußtsein, die das Gedächtnis zwar stützen und dadurch die Aneignung und Handhabung des Sprachstoffes erleichtern, aber dennoch keine unmittelbare Verbindung zwischen Laut und Begriff darstellen. Diese Verbindung herzustellen muß das Ziel des Sprachunterrichts sein, und nur an der Festigkeit derselben und der Sicherheit, womit sie sich äußert, ist die Sprachbeherrschung zu messen, nicht an der Fähigkeit, sich irgendwelcher Aushilfen zu bedienen. —

## B. BEDEUTUNG DES GEFÜHLSLEBENS FÜR DIE SPRACHANEIGNUNG

1. a) Die unmittelbare Verbindung zwischen Wort und Begriff, die wir als einfache Assoziation der Berührung betrachten, wird durch Wiederholung des Worts als Ausdruck des Begriffs eingeübt. Offen-

1) Wir verweisen in dieser Beziehung auf den oben erwähnten Vortrag von Ch. Bally und einen Artikel von O. Zimmermann über L'enseignement méthodique du vocabulaire (Die neueren Sprachen XIX Heft 8 1911), die beide sehr viel Beachtenswertes enthalten, aber für die Schule wenigstens uns etwas zu weit auszugreifen scheinen.

bar kommt es aber dabei nicht lediglich auf die Zahl der Wiederholungen an, sondern ebensosehr auf den Grad der Klarheit und Intensität, womit die Lautbezeichnung und die entsprechenden realen Vorstellungen in ihrer Vereinigung auftreten. Beides hängt bei der natürlichen Anwendung der Sprache vom Grad des Interesses ab, das mit den Worten und ihrem Inhalt verknüpft ist. Das Interesse äußert sich in Gefühlsregungen verschiedener Art, über deren Bedeutung für die Sprachaneignung wir daher einige Bemerkungen machen wollen.

Der Trieb zur sprachlichen Mitteilung ruht ursprünglich auf dem allgemeinen Trieb zur Wirksamkeit, der bei ausgeprägten Gefühlszuständen auftritt und sich in Bewegungen, und zwar auch in solchen der Sprachorgane, unmittelbaren Ausdruck gibt. Indem die letzteren Bewegungen sich aus primitiven Gefühlsausdrücken zu einer reichen Nüancierung entwickeln, die einem analysierten Vorstellungsinhalt entspricht, erhalten sie dadurch eine ganz besondere Bedeutung für das Gefühlsleben. Weil nämlich die sprachlichen Ausdrucksbewegungen nicht mehr an den gefühlsbetonten Bewußtseinszustand im allgemeinen, sondern an bestimmte Vorstellungen, worin dieser sich ausgestaltet und von denen jede eine besondere Hingabe erfordert, geknüpft sind, bewirken sie eine Hemmung der Geschwindigkeit, womit die Bewußtseinserscheinungen verlaufen, infolge deren die einzelnen Momente des Bewußtseins sich längere Zeit und mit größerer Klarheit geltend machen können. Hierdurch verteilt sich wiederum die Wirkung des Gefühls, und eine Abschwächung tritt ein. Das objektive Vorstellungsleben tritt mehr in den Vordergrund, und das im Gefühl konzentrierte Bewußtsein von dem subjektiven Zustand des Ich tritt mehr zurück. Das Gefühl der Unlust erfährt eine Abschwächung, das Lustgefühl dehnt sich über ein größeres Gebiet aus, und gleichzeitig bildet die ruhigere Vorstellungswirksamkeit, welche die ungestümere, auf Einzelheiten konzentrierte ablöst, an sich eine unmittelbare Quelle des Lustgefühls. So legt sich die Dünung der Seele, indem ihre Wirkungen sich verteilen, und kann gänzlich zum Verschwinden gebracht werden, indem die im sprachlichen Prozeß liegende Möglichkeit, sämtliche Momente des gefühlsbetonten Zustandes zu wiederholen, eine Übung mit sich bringt, wodurch jene Momente ihr ursprüngliches psychologisches Gewicht verlieren.

Gefühle können so gewaltsam und so auf eine einzelne Vorstellung konzentriert sein, daß sie keine Analyse des Bewußtseinsinhalts und somit auch keinen zusammenhängenden sprachlichen Ausdruck gestatten. Aber die normalen Gefühlsschwingungen begünstigen in ihrer Wechselwirkung mit der Sprache eine gesteigerte Vorstellungsklarheit und beleben die Wirksamkeit der Phantasie, was aber natürlich nicht bedeutet, daß die Vorstellungen in ihrem Zusammenhang objektiv richtiger werden, sondern nur, daß sie lebhafter und deutlicher hervortreten.

b) Die natürliche Rede ist der Ausdruck normaler Gefühlsschwingungen, die das tägliche Leben mit sich bringt, und der sich daran anschließenden Wirksamkeit der Phantasie. Wir sprechen, weil wir von Interesse, Begeisterung, Widerwillen, Freude, Kummer, Beifall, Verdruß, Zorn, Pathos oder Humor, Rücksicht auf unseren Vorteil oder Furcht vor Nachteil erfüllt sind. Der kontemplativ Veranlagte, auf den die Kleinigkeiten des Lebens keinen besonderen Eindruck machen, hat daher, auch wenn er zwanzig Sprachen beherrscht, keine Lust zum leichten Geplauder, und der Philosoph, der gern sprechen will, dessen Interesse an den Dingen aber vorwiegend ein intellektuelles Gefühl ist, muß oft in Gesellschaften schweigen, weil dies Gefühl meistens nicht geteilt wird, und der daraus entspringende Redestrom mehr gefürchtet als beliebt ist. Aber auch die natürliche Sprachaneignung geht unter denselben Bedingungen vor sich. Das Kind will die Namen wissen von Dingen, die als neue Verwunderung erregen, aber fragt nicht nach solchen Dingen, die es fortwährend vor Augen hat, deren Bezeichnungen allerdings manchmal ohne besonderes Fragen erlernt werden, indem sie in Situationen von praktischer Bedeutung dem Kinde gegenüber zur Anwendung kommen. Das Interesse an der Sache ist es, worauf das Interesse an dem Namen beruht. Hingegen ist es nicht gewöhnlich, daß kleine Kinder nach der Bedeutung eines unbekannten Wortes fragen. Aber die Fragen, die sie überhaupt tun, sind offenbar manchmal nur ein zweckloser Ausschlag des Betätigungstriebes, den das Interesse an irgendeiner Erscheinung erregt. Denn auch wenn sie nach dem Grund einer solchen fragen, lassen sie sich meistens durch eine Umschreibung der Sache in nichtssagende Ausdrücke befriedigen, wenn sie z. B. auf die Frage: „Warum tut es weh, wenn man das Feuer berührt?“ die Antwort er-

halten: „Weil man sich dann verbrennt." Erzählt man den Kindern Geschichten, scheint es nie vorzukommen, daß sie nach der Bedeutung einzelner Wörter fragen, auch nicht solcher, die ihnen absolut unverständlich sein müssen und zum Verständnis des Ganzen notwendig scheinen sollten. Das läßt sich jedoch unschwer begreifen. Der Laut, der ja an sich keine Vorstellung erregt, der die Phantasie beleben könnte, hat als solcher kein Interesse für das Kind. Die Vorstellungen, die es mittels der verstandenen Wörter erhascht, beschäftigen es hinreichend; ja man hat bisweilen, wenn man das Interesse der Kinder an dem Gespräch der Erwachsenen beobachtet, das Gefühl, als habe gerade das Geheimnisvolle der unverstandenen Rede einen besonderen Reiz für sie. Dabei ist das kindliche Denken noch so wenig unter der Herrschaft der Logik, daß Lücken in der Gedankenreihe nicht bemerkt und die sonderbarsten Sprünge unbedenklich gemacht werden. Ein fünfjähriges Kind, das den Inhalt einer Komödie wiedergab, ließ den feigen Ritter, dem der Mut gefehlt hatte, die Jungfrau aus Räuberhänden zu befreien, folgende Wendung gebrauchen: „Meine Läden erlauben es mir leider nicht." Im Stücke hieß es: „Meine Geschäfte erlauben es nicht." Das Kind kannte also nur das Wort „Geschäft" (Forretning) in der jedenfalls in Kopenhagen sehr verbreiteten Bedeutung „Kaufladen" und ersetzte es mit diesem, ohne sich über die sonderbare Zusammenstellung den Kopf zu zerbrechen. Hätte aber das Wort „Geschäfte" gar keine Vorstellung hervorgerufen, wäre das Kind ohne Zweifel ganz ruhig darüber hinweggegangen. — Es gibt aber auch einen anderen Grund, warum es natürlich ist, daß Kinder sich nicht darum kümmern, die Bedeutungen der Wörter zu erfragen. Das Kind eignet sich die Sprache dadurch an, daß es nach und nach die einzelnen Wörter aus dem Chaos, das die Rede der Erwachsenen in seinen Augen von Anfang an darstellen muß, herauspflückt. Wenn man bisweilen davon spricht, daß Kinder das Einzelwort durch Abstraktion aus dem Satze gewinnen, ist das, wie früher erwähnt, eine durchaus irrige Ansicht. Denn Sätze existieren von Anfang an überhaupt nicht für das Kind; die einfachste Beobachtung beweist, daß es mühsam lernen muß, Wörter zu Sätzen zusammenzustellen. Und diese Wörter müssen — wenn sie dem Kinde nicht absichtlich einzeln vorgesprochen werden — aus dem Munde der Erwachsenen aufgeschnappt werden, und zwar so, daß sie sich

aus einer verworrenen Lautmasse loslösen, die erst allmählich in allen Einzelheiten zugänglich wird. Man kann daher sagen, daß das Wesen der natürlichen Sprachaneignung — was die künstlichen Nachahmungen derselben in der Schule auch zur Genüge bestätigen — zu der Gewohnheit führt, kein Gewicht auf das Unverständliche zu legen, sondern einen Zusammenhang auf Grund der aufgefaßten Bruchstücke zu konstruieren. Daß sich mit gewissen Lautgruppen keine deutlichen Vorstellungen verbinden, hat also für das Kind gar nichts Merkwürdiges; und es gehört eine höher entwickelte Reflexion dazu, um die Forderung zu erheben, daß ein sprachlicher Ausdruck durch und durch klar sein soll. Aber die Fähigkeit zu dieser Reflexion entwickelt sich gewiß später, als man sich es gewöhnlich vorstellt, und viele Menschen kommen überhaupt nie völlig über den kindlichen Standpunkt hinaus. Wenn sie sich außerhalb des angewohnten Vorstellungskreises befinden, begnügen sie sich manchmal mit einer so unklaren Auffassung des Wortsinnes, daß von wirklichem Verständnis keine Rede sein kann, und zwar, ohne sich dessen völlig bewußt zu sein. Ein achtzehnjähriger Prüfling, der beim Übersetzen einer halben Seite Deutsch etwa 30 Fehler gemacht hatte und daher das Prädikat „völlig ungenügend" erhielt, brauste im ehrlichen Zorn gegen den Examinator auf und bezichtigte ihn der persönlichen Verfolgung. Denn er (der Prüfling) habe nun im Laufe der Jahre mindestens 7000 Seiten der besten deutschen Schriftsteller gelesen und habe immer alles sehr gut verstanden; also könne das Ergebnis der Prüfung kein gerechtes sein. Der junge Mensch kann sehr wohl im guten Glauben gewesen sein; denn er war jahrelang nach der radikalsten Naturmethode unterrichtet worden. Der Lehrer soll daher, wenn der Text irgendeine Schwierigkeit enthält, nie den Versicherungen selbst eines einigermaßen reifen Schülers trauen, wenn derselbe behauptet, alles verstanden zu haben. Nur die Übersetzung kann den sicheren Beweis erbringen. Übrigens zeigt sich solche Genügsamkeit in bezug auf das Verständnis keineswegs nur bei Fremdsprachen, sondern leider auch in der Muttersprache.

Anderseits erscheint bei den Erwachsenen dasselbe Verlangen, wie bei den Kindern, von neuen Dingen den Namen zu kennen, als ob man durch den bloßen Namen in ein innigeres Verhältnis zu den Dingen träte. Und wir fragen oft, wo wir wissen, daß die Antwort uns nichts

nützen kann, oder wo sie im nächsten Augenblick vergessen sein wird, z. B. wenn wir eine uns unbekannte Pflanze erblicken oder wenn von der Ausführung eines Schauspiels an einem entfernten Ort von Schauspielern, die wir doch niemals selbst hören werden, die Rede ist. In Wirklichkeit entspringt dies Verlangen nach dem Namen nicht der Hoffnung auf besseres Verständnis oder vertiefte Einsicht, sondern dem Wunsch, uns über die Sache äußern zu können. Wir empfinden die Unkenntnis der sprachlichen Bezeichnung als Hemmung unseres Bewegungstriebs. Die Befriedigung dieses Triebes, der sich überall dort regt, wo ein Interesse sich geltend macht, ist es, die zur Aneignung des sprachlichen Ausdrucks für die uns interessierende Sache führt.

c) Hier tritt nun der Unterschied zwischen den Bedingungen, unter welchen die natürliche Sprachaneignung (namentlich der Muttersprache) vor sich geht, und den für die künstliche Aneignung geltenden, deutlich zutage. Bei der ersteren ist es das sachliche Interesse, das sich in dem Verlangen nach lautlichen Bezeichnungen äußert; bei der letzteren soll das selbständige Interesse an den Bezeichnungen, von seinem natürlichen Urgrund losgerissen, im Vordergrunde stehen. Den Folgen dieses Umstandes, der den normalen Beziehungen der Sprache zum Seelenleben zuwiderläuft, muß der Unterricht möglichst entgegenwirken, indem er die der natürlichen Sprachwirksamkeit entsprechenden psychologischen Verhältnisse zustande zu bringen sucht, soweit dies durch das Verfahren und die Mittel des Unterrichts zu erreichen ist. Allerdings darf der Gesichtspunkt auch nicht verdunkelt werden, daß der Zweck der Beschäftigung mit der fremden Sprache die Aneignung derselben um ihrer selbst willen ist; denn bewußte Aufmerksamkeit für Wörter und Formen, besonders wo diese nicht einmal einem grammatischen Bedürfnis entgegenkommen, ist erforderlich, soll die Aneignung nicht zu viel Zeit beanspruchen und doch nur zu einem dürftigen Resultat führen. Aber der mitzuteilende Stoff muß doch von solchen Gefühlseindrücken begleitet sein, daß die Phantasie angeregt wird und der Vorstellungsinhalt zu völliger Klarheit gelangt, wenn es auch keineswegs die Tiefe des wirklichen Lebens erreichen kann.

Denn Gefühle lassen sich reproduzieren und die Phantasie läßt sich zwingen, einen Inhalt mit einer Klarheit darzustellen, die hinter der Erinnerung an wirkliche Verhältnisse und Begebenheiten nicht

zurücksteht. An die unmittelbaren Eindrücke des wirklichen Lebens reichen sie aber nicht heran, und dieses Leben läßt sich nicht künstlich in die Schulstube hineinzwängen. Möge der Lehrer, wie das ja vorkommt, einen lebendigen Kanarienvogel oder eine Dampfmaschine in die Klasse mitbringen; es ist doch nicht derjenige Vogel oder diejenige Maschine, die seit lange das Ziel unserer Wünsche waren, und für welche wir Geld zurückgelegt haben. Der sprachliche Stoff aber, der mit dem ganzen Zusammenhang unseres Lebens verwachsen ist, hat eine merkwürdige Fähigkeit, sich geltend zu machen, und taucht bisweilen mit einer Stärke auf, die uns staunen macht. Da hört man z. B. einen Schüler das Wort „selig" durch „salig" übersetzen, was an der betreffenden Stelle unrichtig ist, und sucht einen Augenblick den besseren Ausdruck. In diesem Moment fällt es einem ein, daß man vor zehn Jahren eine bestimmte Person von einem kleinen Knaben, der mit den Überresten einer Gartenillumination beschenkt worden war, die Worte hat sagen hören: „Ach er war selig, der gute Georg!"; und zwar ist es einem nicht erinnerlich, daß man in der Zwischenzeit je an dieses unbedeutende Vorkommnis gedacht hätte. Die Voraussetzungen dieser Art von Erinnerungen sind so umfassend und eingreifend, daß man eine ähnliche Stärke von den Verbindungen zwischen Wort und Sinn, die sich beim Unterricht herstellen lassen, nicht erwarten darf. Der Hauptunterschied liegt nicht darin, ob ich den Kanarienvogel sehe, oder nur von ihm lese; auf die Umstände, unter welchen ich ihn gesehen habe, kommt es an. Daher soll man auf seiner Hut sein gegen die oft wiederholte Phrase von dem Sprachstoff, der „sich von selbst hineinschleichen solle". Besser ist es, sich von vornherein klar zu machen, wie tief die Kluft zwischen Leben und Unterrichtsstunde ist, und leicht zu erzielenden Ergebnissen gegenüber ein gesundes Mißtrauen zu bewahren. —

d) Die Geistesgabe, die man als Phantasie bezeichnet, ist in höchst verschiedenem Maße an die Individuen verteilt oder äußert sich jedenfalls auf sehr verschiedenen Gebieten. Bei einigen scheint sie schwer zu erregen ohne unmittelbare Anknüpfung an das reale Leben oder wenigstens ohne besonders kräftige Eindrücke, z. B. derb spannende Erzählungen oder Schauspiele. Daß kleine Kinder in dieser Beziehung einen gewissen Vorzug vor den Erwachsenen haben, ist genugsam bekannt. Dies zeigt sich teils in ihren Spielen, teils in der Art

und Weise, in welcher sie Erzählungen auffassen und behalten. Aber das Übergewicht, das die Phantasie der Kinder trotz des geringeren Materials an Vorstellungen zeigt, beruht augenscheinlich auf dem lebhafteren Gefühlsleben, das die Phantasie fortwährend dazu zwingt, das vorhandene Vorstellungsmaterial zu beleben und zu wiederholen; selbständige Erfindungsgabe findet man wenig in dem Spielen und Erzählen der Kinder, weshalb sie gewöhnlich auch darauf Wert legen, Erwachsene in ihre Beschäftigungen mit hineinzuziehen. Das Gelesene oder Erzählte aber wirkt auf die kindliche Phantasie fast mit der Stärke des Erlebten, so daß alle wirklich verstandenen Züge, manchmal auch nur halb verstandene, mit selbstverständlicher Treue in der Erinnerung haften bleiben. Bei manchen Kindern trägt dazu auch ein starkes akustisches Gedächtnis bei, so daß sie sich der einzelnen Wörter erinnern und bei Wiederholung einer Erzählung fordern, daß jedes Wort genau am selben Platze vorkommt. Diese Umstände kommen dem Kinde natürlich in hohem Grade bei der Aneignung der Muttersprache zugute. Der von Gouin mitgeteilte Zug aus dem kindlichen Leben, der ihn auf seine grundlegende Idee brachte, ist tatsächlich in dieser Beziehung sehr bezeichnend. Das beobachtete Kind hatte eine Mühle besucht und spielte nun Müller, indem es alles, was es gesehen und gehört hatte, zu wiederholten Malen nachahmte. Dies ist ja allerdings ein ideales Verfahren zur Aneignung und Einübung der Sprache; aber die Fähigkeit, sich der Phantasie bis zu diesem Grade hinzugeben, bleibt bei weitem nicht die ganze Zeit hindurch, in welcher der fremdsprachliche Unterricht betrieben wird, bestehen, ja ist schon am Anfang dieser Zeit etwas abgeschwächt, weil das in der Neuheit der Dinge liegende Inzitament schon weniger wirksam ist; und gegen das Ende der Schulzeit kann man oft eine sonderbare Trägheit der Phantasie feststellen. Wenn ein englischer Schriftsteller erklärt: „Not more then one out every five boys is gifted with imagination", so ist diese Behauptung vielleicht, statistisch betrachtet, etwas kühn; aber die Berechtigung der Tendenz der Äußerung läßt sich nicht durch den Hinweis auf die Lebhaftigkeit, womit auch der schlechtest begabte Schüler seine Erlebnisse auf dem Spielplatze darzustellen weiß, widerlegen.[1]) Denn der Spielplatz gehört zur realen Interessensphäre

1) K. Kron, Die Methode Gouin S. 14.

des Schülers, und die für den Sprachunterricht erwünschte Wirksamkeit der Phantasie darf eben nicht ausschließlich an den Kreis der praktischen Interessen gebunden sein. Hier gilt es gerade, sich etwas nicht Erlebtes, sondern nur Gehörtes oder Gelesenes deutlich vorstellen zu können. In dieser Beziehung soll man aber nicht zuviel von den Schülern erwarten, auch nicht in dem Alter, wo sie noch für Kinder gelten können. In der Mutationsperiode verschwindet die Lust am Kinderspiel und ersetzt sich durch einseitigere Interessen, die sich auf den Sport oder auf das praktische oder geistige Leben beziehen. Eine nicht immer leicht zu lösende Aufgabe des Lehrers ist es dann, die Phantasie der Schüler anzuregen, wo sie, sich selbst überlassen, untätig bleiben würde.

e) Das Gehörte, aber besonders das Gelesene kann, was die Phantasie betrifft, mit vielen verschiedenen Graden der Klarheit aufgefaßt werden. Es gibt einen scheinbar tiefen Gegensatz zwischen einem bloß logischen und einem phantasievollen Denken. Bei dem ersteren kommen nur gewisse, für das Ergebnis des Denkens bedeutungsvolle Momente der Vorstellung zu klarem Bewußtsein; bei dem letzteren ruht der Gedanke in den einzelnen Vorstellungen, die sich zu vollständigen Bildern entwickeln. Es handelt sich jedoch nur um einen Unterschied des Grades und wir können uns die Tätigkeit der Phantasie beim Hören, Lesen und Denken nicht bis auf ein solches Minimum herabgesetzt denken, daß die Wörter als Lautbilder im Bewußtsein die alleinigen Vertreter der entsprechenden Vorstellungen sind. Jedenfalls müßten wir dann von einem „unbewußten Denken“ mit bewußten Nebenwirkungen lautlichen Ursprungs reden. Was speziell das Lesen betrifft, so erregt doch selbst das schnellste Durchblättern eines Buches wenigstens flüchtige Vorstellungen von Einzelheiten. Andererseits kann man so lesen, daß jedes Moment, das durch die Worte bezeichnet wird, und sogar noch mehr als das, in deutlichen Bildern von entsprechenden Stimmungen begleitet, vor die Seele tritt. Die Kunst des Schriftstellers ist es, die Arbeit zu erleichtern, welche die Phantasie dabei leistet; aber eine Arbeit bleibt es immerhin und die Wirkung selbst der besten beschreibenden Poesie scheitert leicht an der Ermüdung des Lesers, falls die Anforderungen an dessen Ausdauer zu hoch gespannt werden.

Wir besprechen die Phantasie aus dem Grunde in Verbindung

mit dem Gefühl, weil die natürliche Tätigkeit der Phantasie immer durch kräftige Gefühle angeregt wird, die mit dem Gegenstand dieser Tätigkeit verbunden sind. Indessen kann die Phantasie auch durch den bloßen Willen zur Wirksamkeit veranlaßt werden. Goethe meint ja, die Poesie lasse sich kommandieren, und jedenfalls ist es möglich, auch Sachen, denen jeder poetische Schwung fehlt, durch eine Anstrengung des Willens so zu lesen, daß die Vorstellungen mit großer Klarheit hervortreten. Man kann z. B. Storms Dialogues Français in der Weise lesen, daß man sich das Aussehen jeder auftretenden und erwähnten Person sowie das Interieur ausmalt, und die Gespräche mit den von abwechselnden Stimmungen veranlaßten Betonungen und im entsprechenden Tempo führen hört. Es gehört aber eine größere Energie dazu, als die meisten Schüler wohl aufbieten können; denn solche Gespräche, die ausschließlich von grammatischen und lexikalischen Gesichtspunkten aus verfaßt sind, enthalten naturgemäß nicht das geringste Inzitament für das Gefühl. Führt man aber die Sache durch, zeigt es sich, daß in dieser Weise angeeignete Bilder wirklichen Erinnerungen annäherungsweise gleichkommen. Bei den Worten: „Vous avez la vue basse?“ z. B. hat man sich ganz genau das Bild eines kurzsichtigen Menschen vergegenwärtigt. Nach längerer Zeit findet man sich eines Tages im Straßenbahnwagen einem bebrillten Herrn gegenüber, und augenblicklich klingt es vor dem inneren Ohre: „Vous avez la vue basse?“

2. a) Auf den Willen allein läßt sich aber meistens nicht bauen. Die Wahl des Unterrichtsstoffes muß die Wirksamkeit der Phantasie anregen und erleichtern, wenn es auch nicht tunlich oder notwendig st, daß diese Forderung bei allen Unterrichtsmitteln in gleichem Grade berücksichtigt wird. *Die einzelnen Vorstellungen, deren sprachliche Bezeichnungen gelernt werden sollen, müssen zur Klarheit gebracht werden*, und damit sie nicht zu frühe fallen gelassen werden, *müssen sie Teile eines umfassenden Ganzen bilden*. Die einzelnen Züge müssen aus einer gemeinsamen Quelle Nahrung ziehen und belebt werden, und die Eindrücke müssen sich wiederholen. Die gewöhnlichen Gesprächsbücher, auch wenn sie scheinbar einem bestimmten Faden folgen, können daher nie das Hauptstück des Unterrichts abgeben, wenn sie auch an bestimmten Punkten Nutzen stiften können. Die unmittelbare Erfahrung scheint sogar davon zu

zeugen, daß ganz zusammenhangslose Sätze die Phantasie etwas besser anregen, als ein langweiliger Zusammenhang, vielleicht weil die fortwährende Abwechslung, welche die Phantasie nie ruhen läßt, an sich die geistige Arbeit fördert. Jedenfalls läßt es sich nicht leugnen, daß auch solche Sätze, wenn ihr Inhalt irgend etwas Anziehendes hat, im Gedächtnis haften bleiben und gelegentlich am rechten Ort auftauchen können, wenn z. B. ein Junge beim Räuberspiel, an sein Extemporalienbuch gedenkend, in die Worte ausbricht: „Wir wurden alle von den Räubern gefangen genommen, von unseren Kameraden aber wieder befreit." Im allgemeinen ist es aber klar, daß zusammenhangslose Sätze, die einander keine Stütze gewähren können und keinen gemeinsamen Hintergrund haben, auf loser Grundlage ruhen und deshalb nur spezielle und mäßige Anwendung finden sollen.

b) Die der Natur möglichst nahe kommende Verbindung zwischen Wort und Bedeutung erreicht man selbstverständlich, wenn man die Fremdsprache bei dem Unterricht das notwendige praktische Bindeglied zwischen Lehrer und Schüler, sowohl in bezug auf den Unterrichtsstoff, als auf alles, was sonst vorfallen mag, bilden läßt. Wir haben schon früher (II C, 2 c) die Wichtigkeit dieses Punktes für die Aneignung der Wortbedeutung und die Wahl des Wortschatzes erwähnt; aber auch zur Belebung des Vorstellungsinhalts und zur Verknüpfung des Wortschatzes mit dem praktischen Leben des Schülers läßt sich auf diesem Wege viel gewinnen. Man hat ja die Bedeutung dieses Moments durch die Verbindung des Sprachunterrichts mit irgendeiner praktischen Beschäftigung (Handfertigkeitsunterricht), die den Stoff des Unterrichts abgibt, zu steigern versucht. Beispiele guter Ergebnisse dieses Verfahrens beim Schulunterricht sind uns jedoch nicht bekannt. Die Sache scheint allerdings auch große Schwierigkeiten zu bieten. Was den Privatunterricht von Schülern, die schon eine ziemlich hohe Stufe erreicht haben, betrifft, scheint die Erfahrung dafür zu sprechen, daß man mit einigem Vorteil den Sprachunterricht mit dem Unterricht in einer praktischen Fertigkeit, die um ihrer selbst willen gelernt wird, verbinden kann, was jedoch nicht leicht zu realisieren ist. Sollte man aber in der Schule beim Anfangsunterricht etwas auf diesem Wege erreichen, müßte jedenfalls ein System befolgt werden, das dem Lehrer ermöglichte, sich im wesentlichen mit allen Schülern gleichzeitig zu

beschäftigen, woraus folgt, daß diese sämtlich sich immer genau in demselben Stadium der Arbeit befinden müßten. Jeder von ihnen würde sonst nur einen minimalen Anteil an der sprachlichen Belehrung erhalten, um so mehr, als die Aufmerksamkeit recht stark zwischen dieser und der praktischen Arbeit geteilt sein müßte. Ferner müßte die Ordnung der praktischen Arbeit eine derartige sein, daß der entsprechende Sprachstoff vom leichteren zum schwereren unter systematischer Überwindung der Schwierigkeiten vorschreiten könnte, was für die grammatische Seite des Unterrichts große Ansprüche an die Erfindungsgabe des Lehrers stellen würde. Daß der Unterricht auf einen verhältnismäßig begrenzten Stoff beschränkt würde, wäre an sich nicht so schlimm. Der meiste Sprachunterricht leidet eben an dem Fehler, daß er sich zu frühe auf viele verschiedene Gebiete ausdehnt. Es ist leichter, einen kleinen, aber festen Kern später zu erweitern, als eine große, locker angeeignete Masse auszugestalten. Die angegebenen Bedingungen werden sich aber ohne Zweifel schwer erfüllen lassen; und einen rationellen Versuch in dieser Richtung kennen wir nicht. –

Man könnte fragen, ob es jedenfalls nicht notwendig wäre, den Gebrauch der Fremdsprache in der Klasse dann fallen zu lassen, wenn es sich um die Erteilung eines ernsteren Tadels, namentlich in bezug auf das Betragen eines Schülers, handelt.

Viel kommt hierbei auf den Grad der Sprachbeherrschung des Lehrers an. Ist er imstande, sich mit Kraft und Sicherheit in der Fremdsprache auszudrücken und die Schüler von Anfang an gewohnt sind, ihn diese Sprache reden zu hören, so wird er es auch in derlei Fällen tun können, ohne daß die Wirkung seiner Worte abgeschwächt würde. Der Lehrer muß natürlich überhaupt Autorität besitzen; sonst ist ja die Sprache gleichgültig. Wenn aber auch einem Verweis manchmal die schlimmste Spitze dadurch abgebrochen wird, daß derselbe gewissermaßen auch ein Glied des Sprachunterrichts bildet, und also teilweise zum Mittel wird, statt seinen Zweck nur in sich selbst zu haben, so läßt dies sich durch das Prinzip „fortiter in re, suaviter in modo" verteidigen. Mancher Lehrer pflegt ja ohnehin seinen Verweisen einen Zusatz des Humors zu geben. In sehr ernsten Fällen darf man natürlich kein Prinzipienreiter sein.

c) Dem praktischen Gebrauch der Sprache nähert man sich am

meisten durch die Verknüpfung des zu lernenden Wortes mit einer Tätigkeit, wodurch der Schüler den Inhalt des Wortes erlebt, wenn auch ohne Zusammenhang mit seiner realen Existenz. Schon bei der Aneignung der einzelnen Vokabel kann dieses Prinzip mit Erfolg zur Geltung gebracht werden, wovon wir besonders bei dem griechischen Unterricht Gelegenheit gehabt haben, uns zu überzeugen. Man will z. B. das Wort ρωμη (Stärke) befestigen. Was ist nun der Inhalt dieses Wortes? Offenbar das Gefühl der Muskelspannung im ganzen Körper und einer daraus sich ergebenden strafferen Haltung, die sich bei Vorkommen des Wortes im schwungvollen Vortrag von selbst bemerkbar macht. Dieser Inhalt ist natürlich immer da, wenn auch nur flüchtig angedeutet, sobald das Wort gesprochen oder gehört wird, kann aber leicht durch bewußte Spannung der Muskeln zu großer Intensität gehoben werden. Spricht man nun in Verbindung hiermit den Laut ρωμη, ist die Aussicht auf das Haftenbleiben dieser Vokabel im Gedächtnis weit größer, als bei einer häufigeren Wiederholung des Lauts in Verbindung mit dem verblaßten abstrakten Begriff. Um ein anderes Beispiel anzuführen, die Bedeutung des Verbums „ἰαίνω“ (wärmen), läßt sich sehr einfach dadurch versinnlichen, daß man die Handflächen gegeneinander reibt, als stände man vor einem Ofen. Selbst bei weniger gut veranlagten Schülern zeigt sich eine günstige Wirkung solcher drastischen Darstellungen. – Wenn es sich um Sprachen handelt, wo es möglich ist, die Vokabeln im Zusammenhang gebrauchen zu lassen, kann entweder der Lehrer Handlungen vornehmen, die der Schüler beschreiben soll, oder der Schüler kann selbst solche vornehmen, indem er sie mit einer Beschreibung begleitet, sie im voraus ankündigt, oder nachher bespricht; die Schüler können natürlich auch ähnliches unter sich tun. Hierbei braucht man sich nicht eben auf die allereinfachsten Dinge zu beschränken; die Schüler sind gern bereit, kombinierte Darstellungen zum besten zu geben, wodurch ein sehr anschaulicher Gesprächsstoff sich leicht beschaffen läßt. Überhaupt läßt sich durch die Hineinbringung eines dramatischen Elementes in den Unterricht manches gewinnen. Kinder besonders lieben das Komödienspielen. Schon die Wiedergabe einer gelesenen Geschichte in der ersten Person enthält ein dramatisches Moment. Kleine Geschichten der Art, wie sie gewöhnlich zu Sprechübungen gebraucht werden, können manchmal auf der

Stelle in dramatische Szenen umgewandelt werden durch Verteilung der auftretenden Personen auf verschiedene Schüler, denen es dann gestattet sein muß, ihren Platz zu verlassen, um agieren zu können. Ein Verfahren, das sich in gewissen Fällen zur Anwendung bringen läßt, ist die Darstellung des Inhalts einer Erzählung in der Form einer Gerichtssache, bei welcher der Lehrer als Richter die Verhandlung leitet, und dazu erwählte Schüler bzw. als Staatsanwalt, Verteidiger, Angeklagter und Zeugen auftreten. Schon als bloße Sprechübung ist dieses Verfahren empfehlenswert, weil das Gespräch dabei notwendig eine ganz natürliche Form annimmt; es wird aber zugleich das erreicht, daß die Auftretenden sich den Inhalt der Erzählung als etwas Selbsterlebtes vorstellen und in dem entsprechenden Geiste darstellen müssen. Man braucht sich in solchen Fällen gar nicht an die in der Erzählung vorkommenden Personen zu halten, sondern kann eine beliebige Anzahl frei erfundener hinzufügen. Werden die Rollen in der vorhergehenden Stunde verteilt, können die Schüler in der Zwischenzeit ihre Erfindungsgabe recht betätigen und leisten in dieser Beziehung manchmal Überraschendes. Allerdings gehören solche Übungen aus mehreren Gründen nur der mittleren Stufe des Schulunterrichts an.

Über Dramatisierungen des Stoffes im strengeren Sinne und die Aufführung eigentlicher Schauspiele lese man bei M. Walter.[1]) Nach vereinzelten Versuchen, die wir selbst nach dieser Richtung hin angestellt haben, zu urteilen, könnte man ohne Zweifel dieses Mittel auf den meisten Unterrichtstufen mit Glück benutzen. Die Kinder werfen sich mit gleichem Eifer über eine Kinderkomödie, wie über Szenen aus Wilhelm Tell, und die nicht Auftretenden lauschen einmal über das andere mit gleicher Andacht denselben Worten. Wird es dem Tell gestattet, einen falschen Bart aus der Tasche hervorzuholen und sein Gesicht damit zu schmücken, kennt das Vergnügen der Korona keine Grenzen. Wenn unter gewöhnlichen Umständen das Einstudieren von Schauspielen in größerem Umfange dennoch ausgeschlossen bleiben muß, liegt es daran, daß es schwer ist, in dieser Weise sämtliche Schüler einer Klasse gleichmäßig zu beschäftigen, und daß das Auswendiglernen der Rollen noch dazu so viel Arbeit und Interesse beansprucht, daß es sich schwerlich mit den sonstigen Forderungen der

---

1) Zur Methode des neusprachl. Unterrichts S. 20ff.

Schule vereinigen läßt. Denn darüber muß man sich klar sein, daß alles, was den Sprachunterricht wirklich fördern soll, auf die Entfaltung größerer Energie seitens der Schüler abzielen muß; und diese erhält man natürlich nicht umsonst. –

d) Bei Beschreibungen von Handlungen und der dramatischen Gestaltung eines Stoffes ist es das gleichzeitige Agieren, das die Phantasie beflügelt. Aber auch jede sonstige mündliche oder schriftliche Wiedergabe eines Stoffes muß die Klarheit der Auffassung befördern, wenn auch die individuelle Veranlagung hier eine schwerer zu kontrollierende Rolle spielt. Soll man aber auf die Mitarbeit der Phantasie mit Sicherheit rechnen können, muß die geforderte Wiedergabe eine möglichst freie sein. Das bedeutet zwar nicht, daß man den Schülern verbieten sollte, ganze Sätze oder sogar längere zusammenhängende Stücke auswendig zu lernen, wozu sie manchmal aus freien Stücken bereit sind. Auch das kann nützlich sein und fällt vielen Schülern auf der Mittelstufe ganz natürlich. Man muß sich aber klar machen, daß es sich dabei manchmal zum großen Teil um eine akustische Aneignung handelt, ohne Zuhilfenahme der Phantasie und ohne logisches Verständnis der Einzelheiten. D. h. der Schüler versteht wohl in der Regel die Hauptsache, aber er vermag doch das meiste herzuplappern, ohne eigentlich an den Sinn zu denken, geschweige denn, sich deutliche Bilder zu machen, was sich durch gelegentliches Übergehen wichtiger Worte oder Verstöße gegen die Grammatik feststellen läßt. Von der Einübung der bloßen akustisch-motorischen Vorstellungen abgesehen[1]), hat unter solchen Umständen das Auswendiglernen keinen besonderen Wert. Ja, es dürfte sogar wahrscheinlich sein, daß die Fähigkeit des schnellen Auswendiglernens, d. h. der Aneinanderreihung von Wörtern und Sätzen mittels der bloßen Klangbilder, eine gewisse Gefahr für die wirkliche Sprachaneignung in sich schließt, weil eine Trennung zwischen Laut und Sinn jedenfalls in vielen einzelnen Punkten leicht eintreten kann. Derjenige hingegen, dem es schwer fällt, die Laute als solche aneinander zu ketten, muß, wenn er dennoch den Inhalt eines Textes wiedergeben will, seine Anhaltspunkte in Phantasiebildern oder in dem logischen Zusammenhang nehmen, wodurch das Verschmelzen von Wort und Bedeutung

---

1) Vgl. II A, 1c.

notwendig gefördert wird. Für Schüler, die mit weniger gutem akustischen Gedächtnis ausgestattet sind, würde eben deshalb das wortgetreue Auswendiglernen Früchte tragen, ist aber auch eine sehr harte Forderung. Vermag ein Schüler zumal seine Phantasie und seinen Verstand nicht ohne äußere Beeinflussung selbständig zu betätigen, ist die Forderung einfach unerfüllbar. Mit welchen Schwierigkeiten solche Schüler zu kämpfen haben, zeigen Beispiele wie das folgende. Ein dänischer Schüler wurde aufgefordert, dem Lehrer folgenden Satz aus einem in der vorigen Stunde durchgenommenen, zu Hause präparierten, nun wieder in der Klasse gelesenen, übersetzten und wieder gelesenen Stücke nachzusprechen: „Der Wolf trat mit seinem linken Fuß über, so daß er den Hals des Kindes zwischen seine beiden Vorderfüße brachte." Der Versuch scheiterte sechsmal, obwohl die Worte jedesmal vom Lehrer wieder vorgesprochen wurden. Der Schüler konnte nichts Zusammenhängendes herausbringen. Er wurde nun aufgefordert, sich den Inhalt Punkt für Punkt zu vergegenwärtigen, zunächst den Wolf, dann den linken Fuß des Tieres, ferner das liegende Kind, dessen Hals, die Bewegung des Vorderbeines und schließlich die endgültige Stellung dieses Beines. Dann wurde der deutsche Satz ihm wieder vorgesprochen, und diesmal glatt wiederholt. Diesem Schüler fehlte es offenbar sowohl an akustischem Gedächtnis, als an der Fähigkeit, sich auf eigene Hand ein deutliches Bild eines nicht erlebten Geschehnisses zu machen. Hätte er aber ein leidlich gutes akustisches Gedächtnis gehabt, wie auch wenig begabte Schüler es manchmal haben, hätte er den Lehrer leicht täuschen und die Worte ohne irgendwelchen Nutzen wiederholen können. Von solchen Erfahrungen darf man nicht absehen, wenn man sich im Anfangsstadium des Verständnisses durch mündliche Wiedergabe versichern will. Auch wo diese scheinbar eine freie ist, kann sie doch teilweise auf einer bloßen Wiederholung von Lauten beruhen, bei denen der Schüler sich nichts denkt, ja deren Bedeutung er überhaupt nicht kennt. In einem Examen gab der Prüfling, der ein deutsches Stück vorgelesen hatte und nun den Inhalt erzählen sollte, u. a. den Satz: „Die Sonne schien auf sein Bäuchlein" fast wortgetreu wieder, aber doch so, daß der Examinator vermuten konnte, er habe das letzte Wort als plurale aufgefaßt, und deshalb die Frage stellte: „Wieviel Bäuchlein hatte denn der Mann?" „Zwei", antwortete der Prüfling nach einigem Besinnen.

Er hatte also keine Ahnung von der Bedeutung des Wortes. Es hat diese ganze Frage ein keineswegs überwiegend theoretisches Interesse, wie wir uns bei Prüfungen ganzer Klassen auf der Mittelstufe zur Genüge überzeugt haben; man hat allen Grund, gegen sinnlose Zeitverschwendung durch Auswendiglernen zu warnen. Man kann auch nicht bei Prüfungen die mündliche oder schriftliche Wiedergabe eines gelesenen oder vorgelesenen Textes als eine völlig gerechte Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Tüchtigkeit betrachten, da die Unwissenheit sich nicht immer, wie im obigen Beispiel, zu verraten braucht. — Es geht aus dem vorhergehenden hervor, daß es mit zur Aufgabe des Lehrers gehören kann, die Schüler dazu anzuregen, den Stoff mittels der Phantasie aufzufassen und in ihnen die Natur dieser Auffassungsweise klar zu machen, bis sie es verstehen, das Gelesene oder Mitgeteilte als eine Reihe sich ablösender Bilder anzuschauen, die auch in bezug auf nicht direkt angegebene Einzelheiten ein zusammenhängendes Ganzes darstellen. Für denjenigen, der ohne Phantasie liest, wird der Beitrag des einzelnen Wortes zum realen Zusammenhang des Satzes nicht völlig verwertet; die einzelnen Züge bleiben, insofern sie überhaupt deutlich vorgestellt werden, in einer gewissen Isolation stehen, statt zu einer Einheit zu verschmelzen. Sobald nun eine Vorstellungsgruppe in dieser Weise undeutlich und unbestimmt aufgefaßt wird, müssen auch die folgenden, die jene voraussetzen, notwendig darunter leiden; die ganze Schilderung löst sich in eine Sukzession einzelner Züge auf dem Hintergrund einer Masse von dunklen Eindrücken auf, und selbst von diesen Zügen bleiben nur wenige im Gedächtnis haften. Hier muß der Lehrer sich dann bestreben, die Schüler dazu zu bringen, sich die ganze Lage so zu vergegenwärtigen, als wären sie persönlich daran beteiligt. Dies kann natürlich nur dadurch geschehen, daß der Lehrer sich zunächst selbst ein deutliches Bild der geschilderten Vorgänge macht, und dann den Schülern dieses Bild möglichst ausdrucksvoll vor Augen führt und dabei die im Texte gegebenen, am besten geeigneten Ausgangspunkte für die Wirksamkeit der Phantasie und des Gefühls nachweist.

e) Die Übersetzung ist nicht völlig imstande, Mängel rücksichtlich der Betätigung der Phantasie oder des logischen Denkens, das auch eine gewisse Phantasiewirksamkeit voraussetzt, zu beheben. Zwar kann ein Satz normalerweise nicht übersetzt werden, ohne daß ein

realer Zusammenhang vorgestellt wird; dies braucht aber nicht immer mit besonderer Deutlichkeit zu geschehen und namentlich kann der Zusammenhang zwischen den Perioden leicht verloren gehen. Ob das der Fall ist oder nicht, läßt sich nicht immer unmittelbar kontrollieren. Es lassen sich aus der Praxis Beispiele anführen, die das genugsam bestätigen. Eine Schülerin übersetzt bei der Repetition mit erstaunlicher Geläufigkeit die ersten Kapitel von Ciceros „De amicitia", ist aber nachher auf eingehendes Befragen ganz außer Stande, auch nur einen einzigen Gedanken richtig wiederzugeben, ja erstaunt sichtbar, als sie darauf aufmerksam gemacht wird, daß der Anfang eine Dedikation an Atticus bildet. Obschon daher die Übersetzung große Vorteile bietet, die wir früher hervorgehoben haben (II A, 2 c–d; B, 2 e u. C, 1 e) und auf die wir nicht verzichten wollen, sollte sie doch nie die einzige Behandlung des Stoffes ausmachen. Die Hauptsache muß vielmehr die freie Wiedergabe in der Fremdsprache sein, insofern es möglich ist, sich dieser zu bedienen; anderenfalls muß doch wenigstens die Übersetzung durch eine Darstellung des Inhalts in der Muttersprache ergänzt werden. Den Inhalt der Aufgabe möglichst mit den Worten der Fremdsprache darstellen zu können, muß die Hauptaufgabe sein, die dem Schüler bei der Präparation vorschweben soll. Deshalb braucht nun aber das Gespräch über den Inhalt keineswegs den überwiegenden Teil der Stunde auszufüllen, aber es muß vom Lehrer als die zentrale Aufgabe betont werden, für die alle anderen speziellen Übungen als Vorbereitung dienen, und die selbst den Grund zur höchsten Form der Sprachbeherrschung, der zusammenhängenden improvisierten Darstellung selbständiger Gedanken, legen soll.

In der Gesprächsform hat der Lehrer das Mittel, den Schüler zur Betätigung sowohl seiner Phantasie im engeren Sinne, als seiner logischen Fähigkeit zu bringen, indem es leicht möglich ist, die Fragen so zu gestalten, daß eine befriedigende Beantwortung nicht auf Grund einer bloßen akustischen Aneignung stattfinden kann, oder der Schüler, falls eine solche stattgefunden hat, doch wenigstens hinterher den angeeigneten Sprachstoff mit einem Sinn verbinden muß. Aber nicht zum wenigsten an diesem Punkte erfordert der Sprachunterricht eine gewisse Vorbereitung des Lehrers auf die einzelne Stunde. Denn es ist von Wichtigkeit, daß das Gespräch einen mit den Formen des

wirklichen Lebens übereinstimmenden Charakter annimmt, wenn der Zweck völlig erreicht werden soll. Die Behandlung des Stoffes muß daher manchmal sehr von der im Texte vorliegenden Form und Reihenfolge abweichen. Gesprächsübungen, die irgendeinem speziellen grammatischen Zweck dienen sollen, lassen sich selbstverständlich schwer natürlich gestalten. Solchen Gesprächen können wir aber aus früher angeführten Gründen (II A, 4j u. B, 3f) keinen Vorzug vor anderen Übungen mit grammatischem Zweck zugestehen. Die Gesprächsübung, woran wir hier denken, soll zur Befestigung der Wortbedeutung und zur Entwickelung der Fähigkeit, den angeeigneten grammatischen Stoff frei anzuwenden, dienen. Dabei gilt es nun, sich möglichst wenig von den Formen des praktischen Lebens zu entfernen, mit der Beschränkung allerdings, daß man den vollen Ausdruck jedes Gedankens vom Schüler fordern muß, in welcher Hinsicht das praktische Leben es ja weniger genau nimmt. Es wird nun aber oft eine Form zur Anwendung gebracht, die mit einem wirklichen Gespräch sehr wenig Ähnlichkeit hat, indem man immer wieder auf vier Fragen zurückkommt: „Was tat er dann?" – „Was sagte er dann?" – „Was antwortete er darauf?" – und „Welchen Eindruck machte das auf ihn?" und so dem Faden des behandelten Textes wie bei der einfachen Erzählung folgt. In einem wirklichen Gespräch ordnet sich aber der Stoff nach anderen Prinzipien. Gewöhnlich fängt man mit dem Moment an, das unser Gefühl besonders erregt hat, oder jedenfalls mit einer Andeutung desselben. Von diesem Punkt aus entwickelt sich dann die Reihe der Begebenheiten mit ihren Nebenumständen in einer Ordnung, die durch die Wichtigkeit, die sie in den Augen der sich Unterhaltenden besitzen, bestimmt ist; oder aber der kausale Zusammenhang wird verfolgt, indem man von dem jeweils Festgestellten auf den tieferen Grund zurückgeht. Man denke z. B. an die Darstellung eines Unglücks: „Habt Ihr die furchtbare Geschichte gehört, die sich zugetragen hat?" – „Nein – wo denn, wann, mit wem, wie war das möglich? Warum hatte man denn diese oder jene Maßregel nicht getroffen? Welchen Zweck hatte denn das Ganze? Wer hatte die törichte Idee gehabt; warum wollte der auch so tun? Furchtbar, daß die Leute so unvorsichtig und pflichtvergessen sein können!" usw. In einer geordneten, zusammenhängenden Erzählung würde man sich der umgekehrten Reihenfolge bedienen. Bei einer schriftlichen Darstellung würde viel-

leicht schon die Überschrift das moralische Urteil andeuten: Trauriges Beispiel des Leichtsinns im Umgang mit usw. Man würde dann zunächst die Voraussetzungen des Unglücks darstellen, und indem man die tatsächliche Entwickelung der Begebenheiten verfolgte, schließlich das Unglück selbst schildern. Dieses Verfahren ist notwendig, wenn eine Begebenheit in knappster Form ohne überflüssige Weitläufigkeit logisch verständlich dargestellt werden soll. Für die unmittelbare Auffassung des Erzählten ist diese Anordnung des Stoffes aber keineswegs die vorteilhafteste, weil die Einzelheiten, die mitgeteilt werden, immer erst durch das Nachfolgende Interesse gewinnen, und daher die Phantasie weniger anregen. Bei dem natürlichen Gespräch kehrt sich aber dies Verhältnis um; die Einzelheiten kommen erst in dem psychologisch günstigsten Moment zum Bewußtsein, indem sie eine Lücke im Zusammenhang ausfüllen.

Die Schwierigkeit, wirkungsvolle Fragen zu stellen, solange man dem Faden des Textes folgt, ist wohl am größten, wenn der Inhalt überwiegend die Darstellung eines kausalen Verhältnisses und der hieran sich knüpfenden Betrachtungen ist. Man tut dann manchmal gut, die Durchnahme eines Textes vom letzten Satz anzufangen, und kann dann ohne Schwierigkeit die Antworten hervorlocken. Um diesen Punkt, dessen Verständnis namentlich für angehende Lehrer, die in ihren Fragen manchmal recht unbeholfen sind, von praktischer Bedeutung ist, deutlicher zu machen, wollen wir ein bestimmtes Beispiel anführen. Ein Textstück[1]) lautet, wie folgt: „Aber leider dauerte sein Glück nicht lange. Zwei russische Priester (Popen), welche von dem Statthalter öfters zu Gaste geladen wurden, verlangten von Johnson, daß er seiner Religion entsagen und die ihrige annehmen solle. Da er sich weigerte, so sagten sie zu ihm: ‛Nun, so werden wir dich zu deinen Kameraden in die Wälder schicken.’ Diese Drohung fand Johnson lächerlich, indem er sich auf die Macht und Gunst des Statthalters verließ. Die Popen gingen zornig von ihm weg und wendeten sich mit allerlei Klagen über den armen Johnson an den Statthalter. Dieser wußte schon aus Erfahrung, wie gefährlich es ist, solche Priester zu Feinden zu haben; er redete daher Johnson sehr beweglich zu, daß er doch tun möchte, was die Popen haben wollten. ‛Denn’, setzte

1) J. Kaper, Tysk Læsebog for Mellemklasserne, 1890, S. 116–117.

er hinzu, 'sonst kann ich dich nicht schützen und dich nicht in meinem Hause behalten. Die Popen wissen, daß du nach dem Urteile des Kaisers gleiches Schicksal mit deinen Kameraden haben sollst; sie werden dem Hofe mein gelindes Verfahren mit dir melden; und der Kaiser, ein strenger Mann, wird alsdann gewiß seinen Zorn gegen mich losbrechen lassen.'" Indem man nun mit der Wiederholung des letzten Satzes anfängt, kann man das Stück, immer rückwärts gehend, in folgende Fragen und Antworten auflösen:

Warum fürchtete der Statthalter den Zorn des Kaisers?

Er fürchtete, die Popen möchten dem Hofe sein gelindes Verfahren mit Johnson melden.

Hatte er denn Johnson mit zu großer Milde behandelt?

Gewiß, denn Johnson sollte nach dem Urteil des Kaisers gleiches Schicksal mit seinen Kameraden haben.

Wie hatte ihn denn der Statthalter behandelt?

Er hatte ihn in seinem Hause behalten.

Warum glaubte nun der Statthalter, Johnson nicht mehr behalten und schützen zu können?

Er fürchtete also die Popen.

Warum fürchtete er die Popen so sehr?

Weil er aus Erfahrung wußte, wie gefährlich es ist, solche Priester zu Feinden zu haben.

Woher wußte aber der Statthalter, daß die Popen Johnson verfolgten?

Das wußte er, weil die Popen sich an ihn gewendet hatten mit allerlei Klagen über Johnson.

Was hatten denn die Priester gegen Johnson?

Johnson wollte seiner Religion nicht entsagen.

Hatten sie denn versucht, ihn zu bekehren?

Ja, sie hatten ihm gedroht, er würde in die Wälder geschickt werden, falls er sich weigere.

Hatte diese Drohung keinen Eindruck auf Johnson gemacht?

Nein, denn er verließ sich auf die Macht und Gunst des Statthalters.

Woher kannten überhaupt die Popen unseren Johnson?

Sie wurden öfters vom Statthalter zu Gaste geladen. –

Die Fragen und Antworten sind hier im wesentlichen aus den Worten des Textes zusammengestellt. Je weiter man sich von diesen entfernen kann, desto besser ist es natürlich. Das hängt aber ganz von dem Standpunkt der Schüler ab. Ferner könnten die Fragen durch Zurückgreifen auf den schon bekannten Teil der Geschichte verschiedentlich erweitert werden. Die Hauptsache ist aber, daß das Gespräch sich in der angegebenen Ordnung leichter und natürlicher abspielt, als es der Fall wäre, wenn man der Darstellung des Buches folgen würde, und daß das akustische Gedächtnis zugunsten der Phantasie und Logik zurückgedrängt wird.

Wenn das Gespräch sich natürlich gestaltet, hat es auch den Vorzug vor dem bloßen Referat, daß die natürliche Satzbetonung gefördert wird. Der Lehrer kann nämlich dann durch die Stimmung, aus der heraus er seine Fragen stellt, und die er durch Mimik und Gesten deutlich machen kann, den Schüler dazu veranlassen, sich auch seinerseits in die gegebene Situation hineinzuversetzen. Hierdurch wird schon etwas von einer dramatischen Wirkung erreicht.

Das Gespräch über den Inhalt kann sich zu dem lebhaftesten und unterhaltendsten Teil der Unterrichtsstunde gestalten. Voraussetzung dafür ist es aber, wie gesagt, daß der Lehrer mit dem Stoff völlig vertraut ist und einen bestimmten Plan verfolgt, weil das Gespräch sonst leicht einen trägen Verlauf nehmen und langweilig werden kann. Es geschieht oft, daß der Lehrer lange Fragen stellt, die der Schüler beim besten Willen nur mit einem Wort, z. B. Ja oder Nein, beantworten kann, was seine Tüchtigkeit natürlich nicht besonders fördert und sein Interesse nicht wach erhalten kann. Die Fragen müssen so sein, daß der Schüler etwas Zusammenhängendes antworten kann, und daß er seine Denkkraft zu betätigen hat. Deshalb ist es wichtig, daß der Lehrer sich im voraus nicht nur die Fragen überlegt, sondern auch die Antworten, wie sie nach den Umständen ausfallen können und wahrscheinlich ausfallen werden.[1])

---

1) Das zu tun ist ja bei einiger Übung gar nicht schwer, aber es erfordert allerdings etwas Zeit. Bei der Beurteilung der Erfolge oder Mißerfolge des modernen Sprachlehrers muß man überhaupt die ihm zur persönlichen Vorbereitung sowie zur Vervollkommnung in der Sprache selbst zur Verfügung stehende Zeit sehr in Betracht ziehen. Die Bedingungen für einen rationellen Unterricht sind in dieser Beziehung bei uns ja manchmal

f) Zur Hervorrufung deutlicher Vorstellungen von bestimmten Gegenständen und zur Anregung der weiteren Arbeit der Phantasie mit diesen Gegenständen dient der Anschauungsunterricht. Bei diesem Wort denkt man gewöhnlich an einen Unterricht, dem Bilder zur Grundlage dienen; selbstverständlich kann aber das Material auch anderswoher genommen werden, von den den Schüler unmittelbar umgebenden Gegenständen und von Handlungen, die vom Schüler selbst oder in seinem Beisein ausgeführt werden. Diejenige Anschaulichkeit, die so gewonnen wird, ist sogar lebendiger, als die, welche auf einem Bilde beruht, ist aber natürlich auf ein weit geringeres Gebiet beschränkt.

Hinsichtlich des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichts mittels Bilder scheint einige Unklarheit unter den Pädagogen zu herrschen; und auf den Punkt, der nach der Natur der Sache für den Anschauungsunterricht entscheidend sein müßte, die Anschaulichkeit, die unmittelbare Klarheit, womit diejenigen Vorstellungen, deren sprachliche Bezeichnungen erlernt werden sollen, hervortreten, legt man gewöhnlich kein Gewicht, oder man scheint sogar — dies gilt sowohl von Gouin, als von Sallwürk, die sonst gar nicht einig sind — eben darin einen Mangel zu erblicken, und hat aus dem Grunde wenig oder nichts für jenes Verfahren übrig. Andererseits hat die Anschauungsmethode auch begeisterte Vorkämpfer, so z. B. S. Alge und P. Lange.[1]) Diesen dienen aber die Bilder in erster Reihe als Grundlage einer Sprechmethode. Durch Gespräche über die Bilder soll es möglich sein, einen natürlich zusammenhängenden Wortschatz zu gewinnen und den Schülern die grammatischen Kenntnisse in einer mit der natürlichen Aneig-

---

äußerst schlecht. Bei unseren Verhältnissen ist daher ein gewisser Hang zum Konservatismus in bezug auf neue Zielforderungen und neue Methoden leicht erklärlich und entschuldbar. Denn wo der Lehrer es bei der Her- und Hinübersetzung bewenden läßt und noch dazu jahraus jahrein dieselben Bücher gebraucht, kann er schließlich ganz von persönlicher Vorbereitung und fachlicher Vervollkommnung absehen. Hier und bei der Vorbildung des Lehrers muß jede tiefer gehende praktische Reformarbeit für den Sprachunterricht unserer Schulen den Hebel ansetzen.

1) Siehe Paul Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode; und von demselben Verfasser: Alges Lehrmethode und Lehrmittel.

nung übereinstimmenden Weise beizubringen. Es ist dabei leicht, dem Prinzip zu genügen, mit einem konkreten Stoff anzufangen, und die Anwendung der Muttersprache läßt sich noch dazu völlig vermeiden. — Sallwürk tadelt übrigens mit einigem Recht die Bezeichnung: „Anschauungsunterricht", die, streng genommen, nur als Name eines Unterrichts im *Anschauen* berechtigt sei, wie der Rechenunterricht ein Unterricht im Rechnen ist. Diese Namenfrage ist nicht ganz ohne Bedeutung wegen des Leichtsinnes, womit manchmal pädagogische Theorien von einem Gebiet auf ein anderes übertragen werden ohne genügende Rücksicht auf die Verschiedenheit der Verhältnisse. Nun genießt ja der Begriff der „Anschauung" nicht ohne Grund eine gewisse Beliebtheit in der modernen Pädagogik. Man findet hierin ein Prinzip, das dem Drang des Kindes nach Leben und Wirklichkeit entgegenkommt und dem abstrakten Denken eine natürliche Grundlage gewährt. Es gilt aber, sich für jeden Lehrgegenstand klar zu machen, wie die Anschaulichkeit nach den besonderen Bedingungen dieses Gegenstandes zu ihrem Rechte kommt. Ein Name, der allgemeine Begeisterung erregt, kann leicht irreführend werden, indem er die Aufmerksamkeit von wesentlichen Unterschieden ablenkt. Indessen ist es anderseits nicht leicht, von einem Namen loszukommen, der sich einmal eingebürgert hat und, wenn er in den verschiedenen Fällen richtig aufgefaßt wird, auch ganz zutreffend sein mag. Man muß sich dann in jedem Einzelfall klar machen, was damit gesagt werden soll und kann. Die gewöhnlichste Bedeutung des Wortes „Anschauungsunterricht" ist nun wohl ein Unterricht, der durch die Anschauung (als Gegensatz zur bloßen Beschreibung) die Schüler mit Dingen und Verhältnissen bekannt macht, mit denen sie nicht durch Selbsterlebnisse vertraut werden können. Dann kann auch die von Sallwürk vorgeschlagene Bedeutung: Unterricht im Anschauen, d. h. durch richtige Beobachtung das Wesentliche einer Sache herauszufinden, in das Wort hineingelegt werden. Für den Sprachunterricht kann ferner der Anschauungsunterricht das bedeuten, daß man den Ausgangspunkt in sichtbaren Gegenständen oder Bildern nimmt, um einen Stoff zu haben, der ohne Gebrauch der Muttersprache oder Umschreibungen den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden kann, oder aber man kann an einen Unterricht denken, wobei man auf die größtmögliche Anschaulichkeit der Vorstellungen, die mit neuen Wörtern verknüpft

werden sollen, Gewicht legt, weil man darin eine günstige Voraussetzung für die angestrebte Verbindung erblickt.

g) Natürlich kann man sich auch diese sämtlichen Gesichtspunkte oder mehrere von ihnen unter dem Namen „Anschauungsunterricht" vereinigt denken. Bei der Erörterung der Frage müßte man dann aber die Sache von jedem derselben aus erwägen. Der Betrachtung gemäß, die wir in diesem Abschnitt geltend machen, muß es jedoch hier hauptsächlich auf den letzten der angeführten Gesichtspunkte ankommen. Nun richtet man aber gerade an diesem Punkte Einwände gegen den Gebrauch der Bilder. Für Gouin[1]) liegt das Geheimnis nicht in der Anschauung mit dem äußeren Auge, sondern in der geistigen Anschauung, „la représentation intérieure". Gouin vermeidet es daher prinzipiell, Abbildungen zu geben. Der Schüler soll veranlaßt werden, sich ein inneres Bild des in Betracht kommenden Gegenstandes oder Vorgangs selbst zu machen; in Verbindung mit den Lauten der fremden Sprache soll er sich den Gegenstand oder den Vorgang mittels seines geistigen Auges so lebendig und deutlich vorstellen, als sähe er alles in der Wirklichkeit oder auf einem Bilde. Das nennt Gouin *in der Fremdsprache denken*. In der Betrachtung des wirklichen Gegenstandes oder eines Bildes desselben sieht Gouin am ehesten eine Gefahr, weil der Schüler sich dabei rezeptiv verhalte, und somit passiv, nicht aktiv sei. Bei der Betrachtung eines Bildes brauche man gar nicht zu denken; dies sei aber notwendig, wenn das Bild durch die Kraft der Phantasie hervorgerufen werden solle.

Es herrscht einige Unklarheit in diesem Gedankengang wegen der unrichtigen Anwendung des Begriffes „denken". Was Gouin „in der Fremdsprache denken" heißt – daß wir uns die den Worten entsprechenden Sachen vorstellen – hat ja mit dem *sprachlichen* Denken gar nichts zu tun. Das sprachliche Denken ist die innerliche Rede, welche die Vorstellungen begleitet. Nun ist es ja nicht die klare Ausprägung der Vorstellungen an sich, die der Sprachaneignung zugute kommt, sondern diese Klarheit in Verbindung mit den Lautvorstellungen des Wortes. Direkt führt also das Gouinsche Verfahren

---

1) K. Kron, Die Methode Gouin S. 11.

keineswegs zum Denken in der Fremdsprache. Indessen könnte man doch vielleicht einen teilweise richtigen Gedanken in seiner Ansicht finden. Die Sprachbeherrschung erfordert natürlich die Fähigkeit, von Wort zu Vorstellung und umgekehrt ohne irgendwelche Stütze in der unmittelbaren Anschauung gehen zu können. Wir müssen uns gleichzeitig den Inhalt, worüber wir etwas aussagen wollen, bilden und uns auf die entsprechenden Worte besinnen können, was ja sogar in der Muttersprache nicht immer zur Vollkommenheit gelingt. Beschäftigen wir uns immer nur mit Dingen, die wir unmittelbar vor Augen haben, ist es ja möglich, daß jene Fähigkeit nicht hinreichend entwickelt wird. Eine etwas ähnliche Bemerkung haben wir früher (II B, 2d) mit Bezug auf die Hinübersetzung gemacht. Aber in irgendeiner Weise müssen doch Wort und Vorstellung miteinander in Verbindung gebracht werden, bevor der Schüler die Verbindung reproduzieren kann. Und da erscheint es denn ganz natürlich, daß diese Verbindung in keiner einfacheren und klareren Weise zustande kommen kann, als durch direkte Anschauung der Gegenstände, deren Namen gelernt werden sollen, oder von Abbildungen derselben. Anders verhält es sich allerdings mit Vorgängen. Hier besteht natürlich die Möglichkeit, zu noch deutlicheren Vorstellungen zu gelangen, indem man den Schüler selbst aktiv auftreten und so den Inhalt des Wortes gewissermaßen erleben läßt. Kann das aber nicht geschehen, scheint das Bild immerhin gute Dienste nach derselben Richtung hin leisten zu können. Die natürliche Einheit des Bildes, die einer umfassenden Gesamtvorstellung entspricht, gewährt dem Gedächtnis eine Hilfe zur Aufbewahrung der einzelnen Vokabeln, indem das Milieu, wo die Wörter praktisch hingehören, mit einem Schlage gegeben ist. Das Studium des Bildes ersetzt so bis zu einem gewissen Grade ein wirkliches Erlebnis.

Gerade an diesem Punkte erhebt aber Sallwürk seinen Haupteinwand gegen die Anwendung des Bildes. Sallwürk hat überhaupt für dieses Unterrichtsmittel nicht viel übrig. Er meint nicht einmal, daß man durch die Anwendung desselben um die Muttersprache herumkommen könne. Denn die muttersprachlichen Wörter seien infolge der langen Übung dermaßen fest mit unseren Vorstellungen von den Gegenständen verbunden, daß sie sich bei Betrachtung derselben augenblicklich einstellen, der Lehrer möge nun die Benennung der

Muttersprache gebrauchen oder nicht.[1]) Daß dies notwendig wäre, können wir, nebenbei bemerkt, nicht zugeben. Die Zeit, die zwischen der Wahrnehmung eines Gegenstandes und dem Auftauchen des Wortes vergeht, ist allerdings für das fremdsprachliche Wort länger, als für das muttersprachliche, und dieses hat also Gelegenheit, sich früher im Bewußtsein geltend zu machen, als das fremde; und dies geschieht wohl meistens auch, wenn keine bewußte Hemmung stattfindet. Ist das aber der Fall, und dauert das Ganze nicht zu lange, braucht das muttersprachliche Wort sich gar nicht dazwischen zu schieben. Versucht man als Däne z. B. Latein zu sprechen, ohne darin geübt zu sein, wird man bemerken, daß die fehlenden Wörter ganz unwillkürlich durch deutsche, französische oder englische ersetzt werden, nicht aber durch dänische. Der Entschluß, die Muttersprache fern zu halten, genügt also jedenfalls, um diese zugunsten anderer Fremdsprachen zurückzudrängen. Es handelt sich eben bei dem Bewußtwerden der Wörter nicht ausschließlich um rein mechanische Vorgänge. Aber der Frage über die völlige Ausschließung der Muttersprache können wir überhaupt keine größere Bedeutung beimessen, weil die daran sich knüpfenden Befürchtungen und Hoffnungen aus einer falschen Auffassung des Verhältnisses zwischen Muttersprache und Fremdsprache entspringen, wovon früher die Rede gewesen ist. Von dem hier vorliegenden Gesichtspunkt aus hat es aber Interesse, daß Sallwürk hauptsächlich auf Grund des Gegensatzes zwischen der wirklichen Anschauung und den sprachlichen Anschauungsformen den Gebrauch der Bilder bekämpft. Die Bilder sollen störend auf die Anschauungsformen wirken. Dies, meint Sallwürk, werde jeder, der eine fremde Sprache in dem betreffenden Lande gesprochen habe, aus eigener Erfahrung bezeugen können: „Hier galt es, dem Gedankengange und der Bewegung in der sprachlichen Anschauung des Fremden zu folgen, und dementsprechend Bilder in sich zu erwecken; jede Erinnerung an ein anderes festes Bild würde sich störend zwischen die beiden Sprecher, zwischen die durch die Rede des Fremden beeinflußte sprachliche Anschauung und die ihr entsprechende Äußerung gedrängt haben.“[2]) Diese merkwürdige Auffassung hängt ja offenbar zum Teil mit dem früher erwähnten unklaren Begriff Sall-

1) Fünf Kapitel vom Erlernen usw. S. 39. 2) Ebenda S. 40.

würks von der „inneren Sprachform" zusammen (II B, 1 b), infolge dessen jede einzelne Sprache ein besonderes Weltbild darstellen soll. Aber wenn man nun auch dies zugeben würde, ist der Gedankengang dennoch unverständlich; denn die innere Sprachform soll ja auf die reale Welt, wie sie sich der unmittelbaren Beobachtung darbietet, angewandt werden; und da keine volle Übereinstimmung zwischen der sprachlichen Anschauung und der äußeren Anschauung besteht, müßte jede Erinnerung an die reale Welt – nicht nur an die Abbildungen derselben – die sprachlichen Anschauungsformen untergraben. Und das ist – auch bei der weit begrenzteren Bedeutung, die wir der sprachlichen Ausdrucksgestaltung zuerkennen – tatsächlich der Fall. Denn die Betrachtung der realen Welt versieht uns fortwährend mit neuen Bildern und neuen Gesichtspunkten für die gleichen Verhältnisse, wodurch die in der Sprache bisher zur Anwendung gebrachten ersetzt und im Laufe der Zeit ganz verdrängt werden können. Merkwürdig ist es aber, daß man der Betrachtung von Bildern und der Erinnerung an dieselben solche Wirkung in besonders hohem Grade zuschreiben kann im Vergleich mit der Betrachtung oder Vorstellung von Realitäten, womit die sprachliche Anschauung doch unter allen Umständen in Verbindung gebracht werden muß.

Man hat einen anderen Einwand, der sich eher hören läßt, erhoben[1]), daß die durch die Anschauung erworbenen Vorstellungen notwendig auf die im Bilde vorliegende Erscheinungsform beschränkt bleiben müßten. O. Ganzmann führt es als eine allgemeine Erfahrung an, daß das fremde Wort sich von Anfang an nur mit der auf dem Bilde dargestellten Form verbinde.[2]) Ein Beispiel des Wortgedächtnisses, das in ähnlicher Richtung geht (lacunar), haben wir früher mitgeteilt (II B, 2d, Note). Das ist aber ein Stadium, über welches der weitere Gebrauch des Wortes bald hinausführt, und der Anschauungsunterricht weicht darin nicht sonderlich von jeder anderen Weise ab, in welcher die Wortbedeutung mitgeteilt werden kann, da dies sich überhaupt nicht durch einen einzelnen Akt tun läßt.

h) Was also durch das Anschauungsbild erreichbar ist, scheint

1) H. Sweet, dem O. Jespersen entgegentritt, Sprogundervisning S. 56.
2) Über Sprach- und Sachvorstellungen S. 67.

uns demnach folgendes zu sein. Der Laut des Wortes verbindet sich mit einer klar hervortretenden Erscheinungsform des Begriffes, und die auf dem Bilde dargestellten Sachen und Vorgänge bieten einen natürlichen Zusammenhang dar, der der Erinnerung auch der sprachlichen Einzelheiten günstig ist. Dazu kommt, daß gewisse Dinge durch das Bild eine größere Deutlichkeit erhalten, als es durch andere Mittel erreichbar ist, z. B. die Bedeutung der Präpositionen, die örtliche Verhältnisse bezeichnen, sowie auch Farben und Formen. Auch in solchen Fällen, wo die Vorstellungen an sich keine besonderen Schwierigkeiten bieten, hat das Bild doch den indirekten Vorteil, daß der Lehrer einer Anzahl Schülern genau die gleiche Vorstellung in Verbindung mit dem entsprechenden Wort gleichzeitig mitteilen kann. Der Anschauungsunterricht wird natürlich solchen Schülern gegenüber besonders am Platze sein, deren Phantasie schwerfällig arbeitet und der Anregung von außen bedarf. Für visuell begabte Schüler, die sich mit Leichtigkeit lebhafte Gesichtsbilder machen, ist die Zuhilfenahme des Bildes natürlich von geringerer Bedeutung. (Vgl. I C 2 g.)

Die zur Verwendung kommenden Bilder müssen am liebsten künstlerisch ausgeführt sein, so daß das Auge mit Wohlgefallen und Interesse an dem Dargestellten auf ihnen ruht. Ob sich wirklich etwas durch eine langweilige, farblose, falsch gezeichnete und sinnlos zusammengestellte Anhäufung von Gegenständen, die im voraus zur Genüge bekannt sind und an sich daher gar kein Interesse darbieten, erreichen läßt, erscheint uns höchst zweifelhaft. Zum Abfragen der Vokabeln können sie allenfalls dienen; aber eine besondere geistige Anregung ist kaum zu erwarten, zumal in unserer Zeit, wo die Kinder von klein auf mit guten Bildern geradezu verwöhnt sind. Dann lasse man doch lieber die Schüler selbst zeichnen, oder der Lehrer möge ihnen etwas an der Wandtafel vorzeichnen. Denn wenn auch das Interesse, das dabei im Spiel ist, nichts mit der Kunst zu tun hat, so ist es jedenfalls außerordentlich lebhaft und nimmt die Aufmerksamkeit der Schüler stark in Anspruch.

Die Grundlage aber, die durch die Betrachtung eines Bildes und die Aneignung der entsprechenden Vokabeln geschaffen wird und in erster Reihe eine Beschreibung des Bildes möglich macht, soll vielfältiger ausgenutzt werden, als zur bloßen Beschreibung; es soll angestrebt werden, daß die anschaulichen Vorstellungen mit Begeben-

heiten verknüpft werden, die Veranlassung geben, wiederholt auf jene Vorstellungen zurückzukommen. Die Gegend oder die Stadt, die dargestellt ist, muß der Schauplatz interessanter Ereignisse sein, und das Schicksal der abgebildeten Personen muß mit dem sonstigen Inhalt des Bildes in Verbindung gesetzt werden. Dadurch kann dieses die Tätigkeit der Phantasie weit über die eigene Begrenzung hinaus fördern; wenn auch das, was über den Inhalt des Bildes berichtet wird, nicht direkt auf diesem wahrgenommen werden kann, so hat es doch in den dargestellten Momenten greifbare Anhaltspunkte.

Eine Bedeutung ganz anderer Art kann der Anschauungsunterricht dadurch erhalten, daß es auf diesem Wege möglich ist, den Schülern ihnen sonst nicht leicht zugängliche Vorstellungen deutlich zu vermitteln. Für die modernen europäischen Sprachen fällt das allerdings weniger ins Gewicht, weil diese Sprachen in ihrer realen Grundlage so große Übereinstimmungen zeigen, daß es fast immer möglich ist, mit einem fremden Wort eine in der Hauptsache richtige Vorstellung zu verbinden, die nicht an fehlender Deutlichkeit zu leiden braucht, es sei denn, daß der Stoff zufällig aus längst verschwundenen Zeiten geholt ist. In diesem Falle, wie bei den klassischen Sprachen, werden gute Anschauungsbilder Nutzen stiften. Es läßt sich nicht leugnen, daß wir es hier wieder mit einem Punkt zu tun haben, wo besonders die letzteren Sprachen stark im Nachteil sind. Vieles, was wir bei der Lektüre moderner Schriftsteller ohne weiteres aus unseren früheren Erfahrungen hernehmen und mit dem inneren Auge deutlich wahrnehmen, tritt bei der klassischen Lektüre nur undeutlich und schwankend ins Bewußtsein. Der heutige Leser weiß, daß er seine angewohnten Vorstellungen nicht auf den Inhalt übertragen kann, hat aber keine anderen. Liest man z. B. den Gallierkrieg, muß man sich selbstverständlich etwas unter legio, cohors, legatus, praefectus, centurio, miles, vallum, fossa und pons vorstellen; vergleicht man aber diese Vorstellungen mit ähnlichen aus der Neuzeit, fällt ihre Unbestimmtheit und Undeutlichkeit auf, es sei denn, daß man schon mit einer großen Menge archäologischen Bilderstoffes vertraut ist. Dieser Umstand, der unserer Phantasie die Flügel beschneidet, macht ohne Zweifel die Lektüre weniger anziehend. Eine illustrierte Ausgabe des Cäsar erregt jedenfalls immer die Begeisterung der Schüler, weil sie dem natürlichen Verlangen besonders der

Kinder, sich etwas Greifbares bei den Worten zu denken, entgegenkommt. Man soll daher die Bilder solcher Bücher nicht bloß als eine gleichgültige Unterhaltung oder als Mittel zur Mitteilung von realen Kenntnissen um deren selbst willen betrachten. An jedem Punkte des Sprachunterrichts, wo es möglich ist, die Phantasie anzuregen, sollte dies nie unterlassen werden. Wie könnte auch die Betrachtung guter, farbenfroher Bilder aus dem Heimatsland Homers die Freude an der Iliade und der Odyssee vergrößern! Denn es ist wohl unleugbar, daß man sich trotz der schönen Worte manchmal die homerischen Helden als eine Schar weißer, mit pupillenlosen Augen versehener Marmorfiguren vorstellt, die auf einer kahlen, staubigen Ebene die Wurfspeere auf einander schleudern.

i) Wie die Sache nun einmal liegt, wird doch bei dem künstlichen Sprachunterricht das Lesebuch immer die Hauptrolle spielen, jedenfalls auf den höheren Stufen. Von der allergrößten Bedeutung zur Anregung des Gefühls und der Phantasie ist natürlich dabei eine zweckmäßige Wahl des Lesestoffes. Dies ist so selbstverständlich, daß man kaum viel Worte darauf zu verwenden braucht. Der Stoff muß dem Grad der Reife des Schülers angepaßt sein, aber dabei auch ein gewisses selbständiges Interesse für ihn besitzen. Es genügt nicht, daß der Inhalt logischen Zusammenhang hat — oder was man gewöhnlich so zu nennen pflegt, wenn man an einen praktischen Zusammenhang denkt; es muß auch einen künstlerischen Zusammenhang darstellen. Für den allerersten Anfang, solange der Sprachstoff, der angeeignet wird, im wesentlichen neu ist, und der Stoff überhaupt nicht in erster Reihe als Lesestoff betrachtet werden soll und auf ein selbständiges Interesse gar keinen Anspruch erhebt, kann davon abgesehen werden. Der eigentliche Lesestoff aber soll nicht nach theoretisch-pädagogischen Prinzipien zugestutzt sein, sondern seinen Wert in sich selbst haben. Eine Erzählung zum Unterrichtsgebrauch soll, wie jede andere Erzählung, eben nur das enthalten, was aus ihrer Idee entspringt oder doch von dieser gestattet wird. Denn zwar kann die Erzählung eine und dieselbe Idee mit größerer oder geringerer Weitläufigkeit darstellen, wie eine Zeichnung innerhalb derselben Umrisse mit mehr oder weniger Zügen und Schattierungen ausgeführt werden kann; was aber in der Darstellung notwendig ist oder weggelassen werden kann, beruht in jedem ein-

zelnen Falle auf dem künstlerischen Instinkt und läßt sich nur schlecht nach grammatischen oder lexikalischen Rücksichten bestimmen. Es ist daher eine mißliche Sache um die Bearbeitung von Erzählungen für den Schulgebrauch. Die vorzüglichste Geschichte läßt sich dermaßen ausmergeln und verwässern, daß der beabsichtigte Eindruck völlig ausbleibt oder in sein Gegenteil umschlägt. Man stört direkt die natürliche Wirksamkeit der Phantasie durch Zutaten, die mit dem vorhergehenden oder folgenden in keiner notwendigen Verbindung stehen; durch Auslassung geschieht es andererseits leicht, daß Züge wegfallen, die für den „logischen" Zusammenhang vielleicht überflüssig sind, aber die Perspektive, die Anschaulichkeit und die Gefühlswirkung der Erzählung bestimmen. Wir können in jeder Hinsicht H. Sweets früher angeführtes Urteil (II B, 3 g) über derlei Bearbeitungen unterschreiben. Zusammenhangslose Sätze sind in Wirklichkeit auf die Dauer erträglicher, ja gewinnen fast durch die Wiederholung. Die üble Wirkung langweiliger Texte ist, was die Schüler betrifft, eine negative; da sie mit der Sprachaneignung genug zu tun haben, wird sie ihnen kaum anders bewußt, als dadurch, daß sie kein besonderes Vergnügen an der Lektüre haben. Von dem Lehrer, der im Texte Anhaltspunkte sucht, um den Unterricht zu beleben, und keinen solchen findet, wird der Mißstand positiver verspürt, namentlich dann, wenn die Umstände ihn zwingen, dieselbe Reihe von Texten längere Zeit hindurch zu wiederholen. Ein wirklich guter Stoff verträgt hingegen sehr wohl die Wiederholung. Dem Lehrer, für den das Problem der Wiederholung besonders Bedeutung hat, wird es immer wieder eine Befriedigung sein, den Schülern einen guten Text vorzulegen und die Rückwirkung seitens der jungen Leser auf sich selbst zu empfinden, wenn sie vom Inhalte ergriffen oder unterhalten werden. Und alles was dazu dient, den Lehrer bei guter Laune zu erhalten, dient indirekt den Schülern zu Nutz und Frommen. Das Bestreben, durch neue und verbesserte Lesebücher die schlechten aus der Welt zu schaffen, verdient daher nicht das Mißtrauen, womit das Publikum, das allerdings nur den Kostenpunkt sieht, ausschließlich die Sache zu betrachten scheint. Dieses Bestreben ist es aber schwer, erfolgreich durchzuführen, weil viele Rücksichten gleichzeitig zu nehmen sind, um die Forderungen zur Leichtigkeit, grammatischer Brauchbarkeit, Art des Inhalts und Farbe des Stils zu erfüllen. Besonders

kann die Rücksicht auf die Leichtigkeit mit der Rücksicht auf das Interesse, das der Stoff den Schülern bieten sollte, leicht kollidieren. Hier liegt dann der Gedanke der Bearbeitung eines originalen Textes allerdings nahe; es ist solche Arbeit aber nicht jedermanns Sache. – Die Frage über den Gehalt des Lesestoffes ist unserer Ansicht nach bedeutend wichtiger, als die so oft hervorgehobene Rücksicht auf den etwas mehr oder weniger modernen Charakter der Sprache, jedenfalls was das Anfangsstadium betrifft. Denn diejenigen Abweichungen von der empfehlenswerten Sprachform, um die es sich dabei handelt, sind doch gewöhnlich nicht bedeutend im Vergleich zu der großen Masse gebräuchlichen Sprachstoffes oder zu dem zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache bestehenden Unterschied. Veraltete Ausdrücke können übrigens gewöhnlich zugunsten modernerer beseitigt werden, ohne daß dies dem betreffenden Text zu schaden brauchte. –

Zum Unterricht soll vorzugsweise ein solcher Stoff gewählt werden, der keine zu großen Ansprüche an die Phantasie stellt, sondern die Arbeit derselben erleichtert. Dies wird in der Regel der Fall sein, wo viel Handlung und wenig Beschreibung ist. Man weiß, wie verzweifelt die Kinder sind über beschreibende Stücke, auch in der Muttersprache; und wenn sie auch bisweilen bei ihrer Privatlektüre, von einem gewissen intellektuellen Pflichtgefühl getrieben, das Überspringen solcher Stücke vermeiden, so werden diese doch so gelesen, daß kein zusammenhängendes Bild entsteht, während der Gang der Begebenheiten sich aufs genaueste einprägt und mit Spannung verfolgt wird. Beschreibende Stellen können und sollen wohl nicht in den fremdsprachlichen Texten vermieden werden, besonders wenn viel Gewicht auf das Studium von „Land und Leuten“ gelegt wird. Sie müssen dann aber ein Gegenstand der besonderen Sorgfalt des Lehrers sein und gesprächsweise eingehend behandelt werden.

Ferner ist es von Bedeutung, daß die Lesestücke nicht zu kurz sind, so daß der Zusammenhang der Vorstellungen zu oft unterbrochen wird. Eine Geschichte, die die Schüler längere Zeit hindurch beschäftigt, erlaubt ihnen, sich in einen Kreis von Vorstellungen hineinzuleben, die sich gegenseitig stützen. Die Verhältnisse, unter denen die Vokabeln angeeignet werden, nähern sich dabei dem praktischen Leben etwas mehr, als wenn dieselben zu vielen schnell wechselnden

Bildern in Beziehung treten, was auch zu einer allzugroßen Zersplitterung des Wortschatzes führen kann.

j) Beim Lautlesen soll nicht nur auf eine deutliche und richtige Aussprache, sondern auch auf einen sinngemäßen Vortrag Gewicht gelegt werden. Verständlich vorlesen zu können ist ja an sich ein Vorteil; aber nicht nur aus diesem praktischen Grunde sind entsprechende Übungen wertvoll. Wer verständlich vorlesen oder gar vortragen will, muß sich natürlich zunächst den Inhalt völlig klar machen und sich in die richtige Stimmung zu versetzen streben. Für den Schüler wird diese Notwendigkeit die Präparation günstig beeinflussen. Die Übungen in der Klasse interessieren noch dazu die Schüler in hohem Grade, wohlgemerkt, wenn der Lehrer einigermaßen strenge Forderungen an den Vortrag stellt. Der Schüler hat Gelegenheit zu einem aktiven Auftreten, das seine Kräfte nicht zu übersteigen braucht; die gegenseitige Kontrolle und Kritik, sowie Fragen über die richtige Auffassung von Einzelheiten können den Ausgangspunkt interessanter Erörterungen bilden. Leider gehen unsere Erfahrungen dahin, daß die Lehrer unter sich – hier kommen ja auch die Lehrer in der Muttersprache sehr viel in Betracht – höchst verschiedene, nicht immer vereinbare Prinzipien verfolgen. Bei dem ersten Leseunterricht in der Muttersprache werden den Schülern manchmal total verkehrte Gewohnheiten eingeimpft. In diesem Punkte müßte jeder Sprachlehrer, was bei uns leider nicht der Fall ist, eine gewisse Ausbildung nachweisen können. Indessen kann der Lehrer doch auch ohne besondere Vorbildung, durch versuchsweises Vorgehen und durch Nachdenken über die in der Praxis jeweils auftauchenden Fragen allmählich zur Klarheit über die Hauptprinzipien gelangen, nach welchen dieser Teil des Unterrichts geleitet werden muß. Bei eigentlichen Vortragsübungen soll der Schüler auf dem Katheder Platz nehmen, um das Gefühl zu haben, wirklich zu einem Zuhörerkreis zu sprechen, und der leitende Gesichtspunkt des Vortrags soll überhaupt das Bestreben sein, den Zuhörern ein volles Verständnis beizubringen. Letzteres scheint nun allerdings ganz selbstverständlich; und doch stecken die Hauptfehler des ungeübten Vorlesers eben hierin. Der Gedanke an den Zuhörer und das Bemühen, dessen Aufmerksamkeit festzuhalten, damit er nun auch wirklich alles versteht, was man sagen will, geht im Gespräch ja so weit, daß man sein Gegenüber manch-

mal am Knopfloch faßt. Beim Vorlesen wird diese Rücksicht leicht vergessen; man richtet seine Aufmerksamkeit auf das Papier statt auf die Zuhörer. Die natürliche Satzbetonung, die sich im Gespräch von selbst einstellt, weicht daher einer langweiligen Eintönigkeit, die das Verständnis bedeutend erschwert. Denn das, worauf es in erster Reihe ankommt, ist die angemessene Hervorhebung derjenigen Worte des Satzes, die für die Auffassung des Ganzen von fundamentaler Bedeutung sind. Diese Hervorhebung geschieht teils durch den Rhythmus, teils durch die Verteilung der Tonhöhen und des Nachdrucks. Man darf sich nun keineswegs, wie es manchmal geschieht, auf das letzte dieser drei Mittel beschränken. Der wichtigste Punkt ist vielmehr die Tonhöhe; diese richtig zu treffen ist aber auch die Hauptschwierigkeit; der schlechte Vortrag beruht daher im eigentlichsten Sinne auf falscher Betonung. Meistens wollen die Schüler nicht gern zur sinngemäßen Tonhöhe hinaufsteigen; sie fühlen, daß sie dann im buchstäblichen Sinne mit der Sprache heraus müssen, d. h. gezwungen sind, eine persönliche Auffassung an den Tag zu legen, wobei es natürlich leicht möglich ist, falsch zu greifen und einen komischen Eindruck zu machen. Hier darf aber der Lehrer nicht zu nachgiebig sein. Was den Rhythmus betrifft, so beruht dieser auf einer natürlichen Gruppierung des Stoffes zu Einheiten, von denen jede in relativ schneller Folge zu einem höchstbetonten Worte hinaufsteigt, um dann durch eine Pause von der folgenden Einheit getrennt zu werden. Diese Pausen, die aber keineswegs durch grammatische Rücksichten bestimmt werden und daher auch nicht aus der Interpunktion hervorgehen, sind beim Vortrag von äußerster Wichtigkeit, weil sie dem Zuhörer Zeit gewähren, sich auf die durch die Tonhöhe hervorgehobenen Momente zu besinnen; und sie entstehen naturgemäß dadurch, daß der Sprecher selbst einen Moment bei jeder besonders wichtigen Vorstellung verweilt und dabei gleichsam den Eindruck auf den Zuhörer verfolgt. Die Wichtigkeit des richtigen Rhythmus ist besonders groß im Anfang des Vortrags, weil der Zuhörer hier zunächst in den allgemeinen Gedankenkreis eingeführt werden soll, worin alles Folgende sich zu bewegen hat. — Eine elementare Voraussetzung für den guten Vortrag bildet selbstverständlich eine möglichst richtige und deutliche Aussprache der einzelnen Wörter. Diese Forderung ist es leicht, verständlich zu machen, und die Erfüllung derselben läßt

sich ohne Mühe kontrollieren. Indessen handelt es sich doch auch hier nicht um eine rein mechanische Wiedergabe des gedruckten Wortes; vielmehr erfordert die Rücksicht auf den Inhalt auch in dieser Beziehung eine gewisse Nüancierung. Der Leser muß sich bewußt sein, daß seltener vorkommende Wörter, nicht bloß Namen, sondern auch solche, die hauptsächlich der poetischen Sprache angehören, oder aus einem ferner liegenden Gebiete herbeigeholt werden, um zu einem Vergleich zu dienen oder sonst einen poetischen Zweck zu erfüllen, sowie auch technische Ausdrücke mit besonderer Sorgfalt gesprochen sein wollen. – Was die einzelnen Laute betrifft, so dürfen namentlich die Konsonanten nicht vernachlässigt werden. Schon aus Rücksicht auf die Deutlichkeit der ganzen Rede verdienen sie eine besondere Pflege; dazu kommt noch die Bedeutung ihrer „figurative use“, wie sie überhaupt für die Energie und die Poesie des Ausdrucks eine sehr wichtige Rolle spielen.

Diejenigen Schüler, die dem Vortrag eines Mitschülers zuhören, sollen die Bücher schließen, nicht nur, um sich in der Auffassung durchs Gehör zu üben, sondern auch, um dem Vortragenden das Gefühl, einen wirklichen Zuhörerkreis zu haben, beizubringen. Auch der Lehrer selbst sollte ohne Buch zuhören, um die Fehler und Vorzüge des Vortrags besser beurteilen zu können.

Ferner soll darauf Gewicht gelegt werden, daß der Vortrag nicht nur vom Verstande, sondern auch von Gefühl und Phantasie getragen wird. Dieser Gesichtspunkt kommt natürlich vor allem bei der Rezitation poetischer Stücke zur Geltung. Hier begegnet man allerdings einigem Zweifel, inwiefern man sich nicht lieber an einen deutlichen und verstandesgemäßen Vortrag halten solle, indem man befürchtet, daß ein Vortrag, bei welchem das Gefühl und die Phantasie betont würde, auf leeren Schwulst und geschmacklose Affektation hinauslaufen möchte. Denn der Vortrag von Dichterwerken ist eine Kunst, die ein gewisses Talent voraussetzt, und wo Halbes und Mißverstandenes schlimmer ist, als Nichts. Nach dem bei uns herrschenden Gedankengang liegt eine solche Betrachtung jedenfalls nahe. Indessen hat man doch innerhalb der Schule kaum Grund zu Befürchtungen dieser Art. Der Lehrer kann hier rückhaltlose Kritik üben, so wie auch die Schüler unter sich nicht eben gewohnt sind, einander mit Schonung zu behandeln, während es allerdings Erwachsenen gegenüber und

unter anderen Verhältnissen, als denen des Schullebens, schwierig ist, künstlerische Versuche zu kritisieren, ohne den Betreffenden zu verletzen. Ferner muß man doch auch bedenken, daß die Ansprüche an die Vortragskunst etwas relativer sein können, als diejenigen, die wir an die Ausübung anderer Künste stellen, weil wir in der Sprache sozusagen ein gemeinsames Instrument besitzen, dessen Gebrauch wir bis zu einem gewissen Grade alle beherrschen. Wenn es daher auch nur wenigen Menschen gegeben ist, Gedichte so zu rezitieren, daß die Aufmerksamkeit der Zuhörer unmittelbar gefesselt und tiefere Gefühle erregt werden, so werden die meisten es doch sicher so weit bringen können, daß sie nicht durch positiv unrichtige Auffassung Anstoß erregen oder ins absolut Langweilige verfallen. Und für denjenigen selbst, der sich beim Vortrag dem Gefühl und der Phantasie hingibt, wird die persönliche Freude an der Dichtung immer dadurch größer werden, mag auch das Ergebnis nach außen hin kein besonders hervorragendes sein. Daß das Interesse und der Geschmack für die Dichtkunst durch Übungen gefördert wird, bei welchen der Schüler Aufforderung hat, eine persönliche Auffassung an den Tag zu legen, kann nicht zweifelhaft sein. Und für den fremdsprachlichen Unterricht quillt hier ein frischer Brunnen, wenn das Interesse am Inhalt und die Freude an der künstlerischen Form sich mit der Befriedigung verbindet, die die fremde Sprachform phonetisch und grammatisch gewähren mag.[1])

Die Befriedigung sowohl des Verstandes, als des Gefühls und der Phantasie, die für die Aneignung des Wortschatzes eine rein unmittelbare Bedeutung hat, bildet aber andererseits einen wichtigen Antrieb für den Willen zur Sprachaneignung und leitet uns somit natürlich zu dem abschließenden Gesichtspunkt unserer ganzen Betrachtungen hinüber.

---

1) Was Einzelheiten der Vortragskunst betrifft, verweisen wir auf P. Jerndorff, Om Oplæsning. Über Rhythmus und Tonhöhe in der Sprache teilt G. Forchhammer interessante Untersuchungen mit in „Om Nödvendigheden af sikre Meddelelsesmidler i Dövstummeundervisningen".

## C. DER WILLE UND DIE SPRACHANEIGNUNG

1. Wir haben, wie schon früher zugegeben, eine gewisse Willkürlichkeit in der Darstellung dieser letzten Abschnitte walten lassen, insofern wir die Einheit, die das Vorstellungsleben mit Gefühl und Willen bildet, nach rein praktischen Rücksichten aufgelöst haben. Natürlich ließe sich der Stoff auch anders einteilen. So hätte alles, was über die Bedeutung der Phantasie gesagt ist, auch unter dem Gesichtspunkt des Willens dargestellt werden können, weil der aktive Charakter des Bewußtseins schon hier deutlich zutage tritt, ja sogar schon mit einem Moment der Anstrengung. Ob man sich irgendeine Sache mehr oder weniger deutlich vorstellt, beruht manchmal auf bewußter Anspannung der Aufmerksamkeit und fällt somit in das Gebiet des Willens im strengsten Sinne. Auch ist es sehr möglich, daß es eben die in der Phantasie hervortretende Willensbetätigung ist, die für die Anknüpfung des Wortes an den Begriff entscheidend ist. Was wir aber im folgenden unter dem Gesichtspunkt des Willens erwähnen wollen, ist die allgemeine Bedeutung eines bewußten Strebens, sich die Fremdsprache aneignen zu wollen, und der im Sprachstudium selbst und im Unterricht gegebenen Antriebe zu einem derartigen Streben. —

Wo die Frage über Altes und Neues im Sprachunterricht erörtert wird, begegnet man oft dem Gegensatz zwischen Willkürlichem und Unwillkürlichem. Ist die Rede von älteren Methoden, scheint das Gewicht auf der bewußten Anstrengung zu liegen, bei den neueren mehr auf dem unbewußten Sichhineinleben in die Sprache. Das alte Verfahren läßt die Schüler Grammatik und Vokabeln pauken, das neue will sie auf einem natürlichen und interessanten Wege ohne Überanstrengung zu einem praktisch wertvolleren Ziele führen. Je nachdem man die menschliche Natur mehr optimistisch oder mehr pessimistisch betrachtet, stellt sich der Gegensatz dar als ein Kampf zwischen Reaktion und Fortschritt oder zwischen reeller Arbeit einerseits und Oberflächlichkeit oder gar Humbug anderseits. Überall, wo von neuen Methoden die Rede ist, wird der überwiegende Teil des nicht sachkundigen Publikums zu der optimistischen Auffassung neigen. Der Mangel an Einsicht läßt die Hoffnung blühen. Was den Sprachunterricht betrifft, herrscht daher ein weitverbreiteter Glaube an eine

„natürliche Methode“, mittels deren man sich die Sprache in leichter, unterhaltender Weise aneignet; daneben besteht ein gewisses Mißtrauen zu jedem planmäßigen Unterricht in Verbindung mit der Ansicht, daß eine ordentliche Aneignung der Sprache doch nur in dem betreffenden Land im mündlichen Verkehr mit dessen Bewohnern möglich sei; darin erblickt man dann aber auch ein ganz unfehlbares Mittel. Auf Grund solcher Stimmungen sieht man dann die reinsten Schwindelgeschäfte aufblühen, die in ihren Reklamen fast immer die Gunst des Publikums durch totales Verdammen des gewöhnlichen Schulunterrichts unter Berufung auf moderne Theorien zu gewinnen suchen und dabei fabelhafte Erfolge in Aussicht stellen. In wirklichen Fachkreisen sind entsprechende Anschauungen in ausgeprägter Form allerdings selten anzutreffen; einen gewissen Einfluß üben sie jedoch auch hier aus. Und wenn man nun auch keineswegs die pessimistischen Ansichten über das beim Sprachunterricht Erreichbare, die man leicht — wenigstens im engeren Kreise — zu hören bekommen kann, sobald von höheren Zielen und besseren Methoden die Rede ist, zu teilen braucht, so hat man doch allen Grund zu betonen, daß die Erreichung einer wirklichen Beherrschung fremder Sprachen in hohem Grade den bewußten Einsatz des Willens erfordert, und daß die Hoffnung auf einen befriedigenden Erfolg ohne ein fest darauf gerichtetes und in Einzelheiten gewissenhaftes Bestreben in den allermeisten Fällen völlig grundlos ist. So entbehrt namentlich der Glaube, daß man durch den bloßen Aufenthalt im Auslande den Standpunkt der Eingeborenen bald und mühelos erreicht, jeder Grundlage. Die meisten, die mit solchem Erfolg prahlen, haben erstens die so verachteten Schulkenntnisse mitgebracht, ohne welche sie auf lange Zeit hinaus hilflos gewesen wären; zweitens fehlt ihnen die Kritik ihren eigenen Leistungen gegenüber. Es wird als Beweis für eine schnelle Aneignung der Fremdsprache angeführt, daß man nach wenigen Tagen unwillkürlich in dieser denkt. Dies ist aber ein sehr zweifelhafter Beweis; es handelt sich dabei eher um ein nervöses Leiden, durch die Anstrengung hervorgerufen, welche die Benutzung einer ungewohnten Sprache erfordert, das sich darin äußert, daß man die neuen Eindrücke nicht los werden kann, ganz wie wenn man nach langer Eisenbahnfahrt nachts im Traume von schnell vorüberziehenden Landschaftsbildern und steigenden oder fallenden Telegraphendrähten verfolgt

wird. In demselben Grade, in welchem das Gefühl der Anstrengung bei der Handhabung der Sprache abnimmt, verschwindet auch die Neigung, in dieser Sprache zu denken, und dies geschieht nur dann, wenn der Gegenstand es natürlich mit sich bringt, oder in Fortsetzung eines Gesprächs, oder wenn man sich willkürlich dazu entschließt. — Eine andere Sache ist es, daß mancher sich nur schwer zu einer solchen Beschäftigung mit der Sprache zu zwingen vermag, wie sie ein planmäßiger Unterricht erfordert, und daher nichts Brauchbares erlernt, solange er nicht im fremden Lande lebt und von der Notwendigkeit getrieben wird. Dazu kommt ferner, daß mancher sich gern mit soviel praktischer Sprachkenntnis begnügt, daß er sich über die in seinem Kreise gewöhnlich vorfallenden Dinge ausdrücken kann, und dabei auf die Richtigkeit des Ausdrucks kein besonderes Gewicht legt. Erstrebt man aber eine umfassende und korrekte Sprachbeherrschung, ist die Aneignung durch den bloßen Aufenthalt in der Fremde ein langer, unsicherer und kostspieliger Weg. Besonders der eigentliche Sprachstudierende und der angehende Lehrer sollten sich klar machen, was ein solcher Aufenthalt eigentlich bedeutet. Gewiß ist es nur ein nicht zu kurz dauernder Verkehr mit Ausländern und der darin liegende praktische Zwang zum Gebrauch der fremden Sprache, der der sprachlichen Ausbildung den Schlußstein aufsetzt, und es wäre im höchsten Grad zu wünschen, daß jeder, der Sprachlehrer werden will, wenigstens ein volles Jahr in dem betreffenden Lande verbringen könnte. Ebenso gewiß ist es aber auch, daß der Nutzen eines solchen Aufenthalts in hohem Grade von der durch vorhergehende Studien erworbenen Grundlage und von dem fortgesetzten aktiven Streben, in die Sprache weiter einzudringen, bedingt ist. Nach unseren Erfahrungen müssen wir diesen letzteren Gesichtspunkt am stärksten hervorheben, denn dieser ist es, der am leichtesten in Vergessenheit gerät. Es mag vielleicht wenig glaubhaft klingen, aber man kann tatsächlich einen Studierenden treffen, der sich für ein staatliches Stipendium im Auslande aufhält und nach mehrmonatlichem Aufenthalt verzweifelt fragt: „Ja wie macht man es denn eigentlich, um etwas zu lernen? Jetzt bin ich hier seit so und so langer Zeit, und es hilft gar nichts." — „Nun, Sie müssen wohl auch etwas lesen. Sie haben wohl schon, bevor Sie hierher kamen, nicht wenig gelesen?" — „Gelesen? Ja ich habe einst einen Roman von — ja, wie

hieß nun der Mann — war es nicht Ebers oder so was? — — nun, das ist mir nicht mehr erinnerlich; aber gewiß habe ich einmal ein Buch gelesen. Aber glauben Sie wirklich, daß das nützt? Ich bin ja hier, um praktische Sprachfertigkeit zu erwerben; denn bei uns zu Lande soll ja nun in den Schulen nach neueren Methoden unterrichtet werden.“ Dieses Gespräch ist absolut nicht erdichtet. Es bezeichnet zwar nur den extremen Fall von Unverstand. Etwas davon trifft man aber nicht selten auch bei besser fundierten Studierenden. Bei der künstlichen Sprachaneignung kann der Auslandsaufenthalt eben nur ein Glied der Maßregeln bilden, die zu treffen sind, und nicht ein angenehmes Mittel, um das Ziel in einem Sprunge zu erreichen. Die eigentliche Grundlage der Sprachaneignung ist und bleibt die jahrelang Tag für Tag fortgesetzte bewußte Anhäufung des Sprachstoffes und die Abgrenzung desselben besonders der Muttersprache gegenüber. Hierdurch bildet sich das Sprachgefühl, das nichts ist als die Gesamtsumme sicheren Wissens, das sich in unmittelbarer Befriedigung oder Nichtbefriedigung unseren eigenen oder fremden Wendungen gegenüber äußerst, aber keine geheimnisvolle Fähigkeit ist, die im Laufe kurzer Zeit herangebildet werden und dann den beschwerlichen Weg abkürzen könnte. Insofern ein guter Sprachunterricht in den Schulen öffentliches Interesse hat, ist es natürlich, daß staatlicherseits das Mögliche geschieht, um angehenden Lehrern zu einem nicht zu kurzen Aufenthalte im Auslande Gelegenheit zu verschaffen; es wird sich aber sowohl im Interesse der Sparsamkeit als des Sprachstudiums empfehlen, immer gründliche Vorkenntnisse als Bedingung für ein Stipendium aufzustellen; denn nur dann wird das Geld Nutzen stiften. Wer im Laufe seiner Studienzeit von eigenen Mitteln eine Auslandsreise unternehmen kann, soll aus demselben Grunde diese lieber an den Schluß, als an den Anfang der Studien verlegen.

Die Beobachtung solcher Leute, die aus praktischen Gründen längere Zeit im Auslande verweilt haben, kann auch nicht das Zutrauen zu dieser Art der Sprachaneignung stärken. Was aber von der Aneignung in dem fremden Lande selbst gilt, trifft noch mehr zu für den Unterricht in der Heimat; die richtige Sprache schleicht sich nicht so von selbst hinein, man kommt nicht spielend dazu. Aber natürlich kann man die Forderungen herabstimmen und sich mit

wenigem begnügen, wenn man sich nur nicht einbildet, viel mehr erreicht zu haben, als es in Wirklichkeit der Fall ist.

2. Wie schon in dem Vorwort angeführt, wirft man von konservativer Seite den Reformern vor, zur Verbreitung falscher Vorstellungen in der oben gedachten Hinsicht beigetragen zu haben. Und da solche Vorstellungen nicht von selbst im Publikum entstehen, läßt die Tatsache sich wohl kaum leugnen. Die Reformbewegung hat einen agitatorischen Charakter getragen. Sie hat sich nicht nur an die Lehrerschaft gewendet, sondern hat ihre Anschauungen zum Teil in volkstümlicher Form dargestellt, ohne sie mit einem schwereren Rüstzeug von Begründungen zu belasten. Von Optimismus getragen, wie jede Agitation es sein muß, ist sie in erster Reihe bestrebt gewesen, nachzuweisen, wie leicht die Aneignung fremder Sprachen von statten gehe, wenn nur die richtigen Mittel zur Anwendung gebracht werden, während die Schwierigkeiten weniger stark betont worden sind. Was den größten Eindruck macht, wenn man eine Methode verfechten will, ist natürlich der Nachweis erzielter Erfolge, deren mancherlei Voraussetzungen sich aber nicht immer leicht durchschauen lassen, weshalb sie leicht überschätzt werden können. Dazu geeignet, Eindruck auf breitere Schichten zu machen, ist ferner der Hinweis auf hervorragende Persönlichkeiten, die sich fremde Sprachen unter Umgehung der gewöhnlichen Methoden angeeignet haben. Beschwört man aber z. B. eine Gestalt wie Goethe herauf[1]), so darf man doch nicht vergessen, um welche überragenden Geisteskräfte es sich dabei handelt. Nach Goethes eigenen Äußerungen hat er zu den sogenannten Wunderkindern gehört. Wo er die Leichtigkeit, womit er sich fremde Sprachen angeeignet hat, erwähnt, fügt er hinzu: „Andere Frühzeitigkeiten in Absicht auf Gedächtnis und Kombination hatte ich mit jenen Kindern gemein, die dadurch einen frühen Ruf erlangt haben.“ Schon der kleine Zug, daß Goethe in ganz frühem Alter ein italienisches Lied auswendig lernte ohne Kenntnis der Sprache, nur dadurch, daß er es dann und wann von seinen Eltern singen hörte, zeugt von einem außergewöhnlichen akustischen Auffassungsvermögen und Gedächtnis. Von seiner sonstigen sprachlichen Begabung ist es kaum notwendig zu reden, ebensowenig wie von der bei ihm vorliegenden, einzig da-

1) wie es z. B. O. Jespersen tut in „Sprogundervisning“ S. 112.

stehenden Verbindung von Phantasie und Abstraktion. Betrachtet man z. B. die Art und Weise, in welcher er nach seinen eigenen Mitteilungen Französisch lernte, findet man ein solches Aufgebot geistiger Fähigkeiten und Kräfte in Verbindung mit gewissen, besonders günstigen äußeren Bedingungen (stetem Verkehr mit Französisch redenden Altersgenossen), daß jeder Vergleich mit normalen Verhältnissen aufhören muß. Schon daß Goethe in dem betreffenden Zeitraum (9—11 Jahre alt) sich durch den Racine und Molière nebst einem großen Teil des Corneille hindurcharbeitete und selbst ein französisches Schauspiel verfaßte, zeigt, welcher Maßstab hier angelegt werden muß. Ungeachtet solcher Erfolge ist Goethe selbst ehrlich genug, hinzuzufügen, daß er wegen Sprachfehler in schriftlichen Arbeiten oft hinter anderen habe zurückstehen müssen. Hier hätte ein regelmäßiger Grammatikunterricht ohne Zweifel leicht Abhilfe schaffen können.

Daß es für einen Goethe überhaupt geisttötend gewesen wäre, hätte er genau dieselben Pfade einschlagen müssen wie gewöhnliche Sterbliche, ist ja leicht zu begreifen. Aber trotz seines Unwillens gegen den pedantischen Unterrichtsbetrieb jener Zeit ist er ja keineswegs blind für die Vorteile einer planmäßigen Methode und verurteilt den in seiner Kindheit sich breit machenden Dilettantismus: „Man suchte nach etwas Besserem und vergaß, wie mangelhaft aller Unterricht sein muß, der nicht durch Leute vom Metier erteilt wird.“ [1])

Wenn man ferner als aufmunterndes Beispiel auf Sprachgelehrte hinweist, die bei der Erlernung einer neuen Sprache die Hilfe der Grammatik verschmäht haben, so ist auch dieser Hinweis irreführend. Denn es ist leicht begreiflich, daß die Stütze eines grammatischen Lehrbuches demjenigen als überflüssig erscheinen kann, der durch lange Beschäftigung mit Sprachen in grammatischen Vorstellungen und grammatischer Auffassung dermaßen geübt worden ist, daß die typischen Seiten der neuen Sprache sofort bewußte Gestalt annehmen. Für den normalen Schüler, dessen Abstraktionsfähigkeit an sich geringer und dabei weniger geschult ist, liegt die Sache natürlich ganz anders.

1) Über Goethes Sprachstudien siehe „Dichtung und Wahrheit“ in der 36 bändigen Cottaschen Ausgabe Bd. XX S. 16. 31—32. 84ff. 113—114 und 217—218. Es geht übrigens aus diesen Stellen hervor, daß es kaum ganz berechtigt ist, wenn Goethe meint (S. 218), sich die Sprachen ganz „ohne Regel und Begriff“ angeeignet zu haben.

Aber von den optimistischen Übertreibungen ganz abgesehen, die die agitatorische Seite der Reformbewegungen gezeitigt haben mag, und von denen man wohl zugeben kann, daß sie unversehentlich entstanden sind, da sie in Wirklichkeit mit den praktischen Forderungen und Maßregeln der Reformer völlig im Streite liegen, so kann schon das bloße Wort „Methode“, das so oft gehört wird, für den Laien leicht irreführend werden. Denn wenn man sonst im praktischen Leben irgendwo eine neue Arbeitsmethode einführt, so meint man damit immer ein Verfahren, wodurch die Ausbeute der Arbeit im Verhältnis zu der aufgewendeten Kraft vermehrt wird. Ersparung von Arbeit, ein geringerer Verbrauch von Menschen- oder Pferdekräften ist es, was man erstrebt. Das ist aber keineswegs der Kernpunkt verbesserter Sprachunterrichtsmethoden. Diese bezwecken, den Schüler zu einer möglichst großen Kraftleistung zu veranlassen, damit er sich innerhalb einer gegebenen Zeit möglichst viel aneigne. Wenn es heißt, daß das sinnlose Grammatikpauken, das Auswendiglernen von Wortreihen und Vokabeln zugunsten nützlicherer Beschäftigungen abgeschafft werden sollen, so scheint allerdings von Arbeitsersparungen die Rede zu sein. Wenn aber auch die berühmten Wörter „Hornung“ und „Petschaft“ verschwinden, so wird dafür die Erlernung einer Menge idiomatischer Ausdrücke gefordert, die früher außer Betracht gelassen wurden. Man darf die Sache nicht auf Grund mißverstandener oder mißlungener Versuche, neue Gedanken ins Leben hinauszuführen, beurteilen. Macht man sich dagegen klar, was die auf diesem Gebiete führenden Pädagogen fordern, welche Ansprüche sie an die Denkkraft, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler stellen, so begreift man, daß die guten Erfolge, von denen berichtet wird, und die ohne Widerstand seitens der Schüler, ja mit begeistertem Anschluß derselben erreicht zu sein scheinen, dennoch eine beiderseitige intensive Arbeit voraussetzt, welche ältere Methoden überhaupt keine Gelegenheit zu entfalten gaben. Wie sucht nicht Gouin Phantasie und Gedächtnis der Schüler durch das Seriensystem anzuspornen. Was er fordert, ist nichts Unmögliches; die Arbeit ist so organisiert, daß sie den Schüler reizt, ist aber nichtsdestoweniger eine Arbeit, die Anstrengung und Ausdauer erfordert. Wer auch nur einmal eine Probelektion durchgemacht und selbst empfunden hat, welche Aufmerksamkeit der Schüler aufbieten muß, und den Lehrer in Schweiß

zerfließen gesehen hat, wird sich diese Methode nicht eben als einen bequemen Weg zur Tüchtigkeit vorstellen. Begeisterte Sprachpädagogen können nun zwar dieses Moment übersehen, und über der Lebhaftigkeit des Unterrichts und der freudigen Beteiligung der Schüler die Mühe vergessen, der sich der Lehrer selbst wie die Schüler unterziehen müssen, ganz wie der Soldat die Mühen des Marsches über der Musik vergißt. So sagt z. B. P. Lange in seinem Buch über den Anschauungsunterricht, nachdem er berichtet hat, wie ein neues Lesestück durchgenommen wird (der Inhalt wird vom Lehrer bei geschlossenen Büchern erzählt, in allen Einzelheiten auf Französisch durchgesprochen, von den Schülern in derselben Sprache wiedergegeben, worauf das Ganze schließlich übersetzt und vorgelesen wird), daß die Übersetzung in der folgenden Stunde den Schülern ohne häusliche Präparation mit Leichtigkeit gelungen sei: „Sie fiel ihnen gewissermaßen wie eine reife Frucht in den Schoß."[1]) Es ist aber klar, daß die Vermeidung der häuslichen Arbeit mit einer überaus intensiven Arbeit in der Klasse gekauft ist. Übrigens geht es aus Langes Mitteilungen über seine Methode hervor, daß die häusliche Präparation doch nicht immer zu entbehren ist und sogar bisweilen der Nachhilfe bedarf.[2]) Und schließlich gipfeln die Betrachtungen Langes denn auch in dem Wunsch nach einer höheren Stundenzahl. Der eigentliche Kern der Reformbestrebungen ist es also nicht, dem Schüler die Arbeit zu erleichtern, sondern die vorhandene Zeit intensiver auszunutzen und dabei dem Sprachunterricht ein höheres Ziel zu stecken, wodurch also in doppeltem Sinne mehr Arbeit erforderlich wird.

Daß dem so ist, davon zeugt auch der Umstand, daß so oft in Verbindung mit dem Reformunterricht von gesteigerten Anforderungen an den Lehrer gesprochen wird.[3]) Es ist aber klar, daß die vom Lehrer entfalteten Anstrengungen ohne eine entsprechende Arbeit seitens der Schüler bedeutungslos sind; fordert der Lehrer mehr von sich selbst, wird er auch unwillkürlich größere Anforderungen an die

---

1) Beobachtungen und Erfahrungen S. 25. 2) Ebenda S. 20.

3) So von Walter, Die Reform des neusprachl. Unterrichts S. 14–15 und: Zur Methodik des neusprachl. Unterrichts S. 67; von O. Thiergen, Methodik des neusprachl. Unterrichts S. 167 und P. Lange, Beobachtungen und Erfahrungen S. 36.

Schüler stellen. Sallwürk sagt allerdings: „Hast du einmal eine Klasse gesehen, die mit lachenden Mienen ganz am Munde des Lehrers hängt? Das sind die Klassen eines ganz mündlich verfahrenden Unterrichts. Die rege Freude der Schüler, ihr begieriges Auffassen machen auf der anderen Seite (im Gegensatz zum vielen Sprechen) die Arbeit des Lehrers angenehm und leicht, wenn von ihm jetzt auch mehr Anregung ausgehen muß, als bei den früheren Methoden."[1]) Daß die lebhafte Arbeit und die Harmonie zwischen Lehrer und Schülern gewisse sonst leicht vorkommende Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten des Lehrerberufs beseitigt, ist ja richtig; aber auch eine rein gesellschaftliche Unterhaltung, die kein ernstes Ziel verfolgt und mit keinem unmittelbaren Gefühl der Anstrengung verbunden ist, bedingt doch einen Verbrauch geistiger Kräfte, der um so gefährlicher ist, als er sich nicht unmittelbar geltend macht. Dies muß man noch mehr bedenken, wo es sich um den Unterricht handelt.

Es wäre somit vollkommen falsch, den modernen Sprachunterricht als eine bloße Spielerei zu betrachten, infolge deren eine unwillkürliche Sprachaneignung stattfinden sollte. In Wirklichkeit sind die Anforderungen an die Willenskraft in jeder Hinsicht gesteigert und beziehen sich teils auf den Unterricht und dessen Stoff im allgemeinen, teils auf die Aufmerksamkeit und auf eine größere selbständige Aktivität des Schülers.

3. a) Der Erfolg eines jeden Unterrichts ist abhängig nicht nur von dem Fleiß, der während der Unterrichtszeit und bei der Präparation unmittelbar an den Tag gelegt wird, sondern auch von der allgemeinen Richtung des Willens auf den betreffenden Stoff und der unter der Schwelle des Bewußtseins liegenden psychischen Tätigkeit, die dadurch angeregt wird. — Die aus dem Bewußtsein einstweilig entschwundenen Vorstellungen brauchen deshalb nicht außer Tätigkeit gesetzt zu sein. Nach Höffding[2]) können wir nur bildlicherweise die Erinnerung als ein Magazin oder eine Schatzkammer auffassen, worin die Vorstellungen bis zur Wiederbenutzung aufgehoben würden; denn wir können den Vorstellungen außerhalb des Bewußtseins überhaupt keine Existenz beilegen. Denkt

1) Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen S. 82.

2) Psychologie in Umrissen, 3. deutsche Ausg. S. 96—97.

man aber an die physiologischen Vorbedingungen einer Vorstellung, könnte es scheinen, als ob mit gewissem Recht von einer Magazinierung die Rede wäre, so wie in einem Klavier zwar nicht die Töne, sondern doch die entsprechenden Saiten verborgen sind. Dagegen spricht aber der Umstand, daß eine psychische Tätigkeit außerhalb oder unterhalb des Bewußtseins stattfindet, die mit dem Bild eines ruhenden Zustandes nicht vereinbar ist; es können sogar durch diese Tätigkeit, die der bewußten Vorstellungswirksamkeit analog ist, neue Vorstellungsverbindungen eintreten, die durch bewußte Arbeit nicht zustande kommen wollten. Solche Fälle – wenn z. B. ein Name, auf den wir uns nicht besinnen konnten, bei einer ganz anderen Gelegenheit, wo er nicht gesucht wird, plötzlich von selbst auftaucht, oder, wenn die Lösung eines längere Zeit hindurch ergebnislos verfolgten mathematischen Problems sich unerwartet beim Besteigen eines Straßenbahnwagens in voller Klarheit dem Gelehrten darstellt – erregen besondere Aufmerksamkeit. Der praktische Kernpunkt der Sache liegt aber darin, daß die gewöhnliche Vorstellung von einer einheitlichen geistigen Grundlage des jeweils auftretenden verschiedenen Inhalts unseres Bewußtseins wenig zutreffend ist und daß unsere psychischen Zustände sich nicht nur durch ihren bewußten Inhalt voneinander unterscheiden, sondern vielmehr auf tiefergehenden Stimmungen beruhen, deren Hauptmomente überhaupt nicht immer zum Bewußtsein gelangen. Die Sprache selbst bietet uns das schlagendste Beispiel dieses Verhältnisses. Daß wir uns überhaupt einer fremden Sprache so bedienen können, daß jede Erinnerung an die Muttersprache oder an andere Fremdsprachen fern bleibt, ist nur dadurch möglich, daß der gewöhnliche psychische Gesamtzustand, auf Grund dessen die muttersprachlichen Assoziationen sofort eintreten, soweit verändert ist, daß jeder Gedanke sich nun mit ganz anderen Lauten verbindet. Aber überhaupt ist alles, was wir als „Aufgelegtheit" oder „Stimmung" bezeichnen, ein Ausdruck für die Existenz wechselnder unbewußter Faktoren, welche die Bewußtseinstätigkeit verschieden beeinflussen. Dem bewußten Willen sind solche Strömungen nicht immer unmittelbar unterworfen, wenn dies auch meistens bei dem Gebrauch einer fremden Sprache der Fall ist; hier wissen wir wohl, daß wir eben diese bestimmte Sprache sprechen wollen; wie aber der entsprechende psychische Zustand herbeigeführt wird,

darüber sind wir uns im einzelnen nicht klar. Je mechanischer eine Tätigkeit verläuft, um so leichter scheint es zu sein, die unbewußten psychischen Vorbedingungen zu kommandieren; je mehr selbständige Geistesarbeit sie erfordert, desto mehr sind wir auf Ebbe und Flut des Unterbewußtseins angewiesen; so bei der Poesie. Diese unkontrollierbaren psychischen Strömungen sind nun anderseits dem Einfluß des bewußten Willens niemals vollkommen entzogen, insofern wir durch ein längere Zeit hindurch darauf gerichtetes Bestreben wohl ihre Richtung etwas lenken können oder könnten, was besonders für die ethische Erziehung Bedeutung hat. Indessen bilden sie manchmal selbst einen Willen, dem wir gut tun, uns zu fügen, weil er sich eben in der Richtung unserer wertvollsten Anlagen betätigt. Wir sprechen dann von unseren Interessen. Aber Interessen brauchen nicht eben angeboren zu sein; sie können auch von uns selbst gezüchtet oder von außen eingeimpft werden. An diesem Punkt hat nun eben die Sprachpädagogik eine nicht zu vernachlässigende Aufgabe.

Die Bedeutung des Interesses können wir uns aber nicht ausschließlich unter dem Bild zeitweilig auftauchender Strömungen, die dann und wann einen für irgendeine bewußte Tätigkeit günstigen psychischen Gesamtzustand herbeiführen, denken. Vielmehr müssen wir dabei an eine fortwährende psychische Wirksamkeit denken, die nur zuzeiten stärker einsetzt und zur völligen Herrschaft gelangt. Nur dann können wir den unleugbaren Einfluß des Interesses auf unser Gedächtnis und unsere sonstigen Fähigkeiten völlig begreifen, wenn wir die Vorstellung von einer Magazinierung der Eindrücke auch nur im physiologischen Sinne völlig fallen lassen und durch eine unausgesetzte Bewegung ersetzt denken, die zu- und abnimmt, je nachdem sie von anderen Bewegungen begünstigt oder gehemmt wird, wenn sie nicht wegen fehlender Belebung zum endgültigen Aufhören gebracht wird. Es läßt sich unter dieser Bedingung verstehen, daß das Interesse auch dann wirkt, wenn sein Gegenstand nicht gerade an die Oberfläche des Bewußtseins gehoben ist, und daß die Belebung eines Punktes eines bestimmten Interessengebietes für sämtliche Punkte desselben Bedeutung gewinnt. Das Interesse können wir somit als einen auch im Unbewußten stetig fortwirkenden Willen auffassen. Den Einklang dieses Willens mit dem Willen im engeren Sinne, d. h. dem auf ein bestimmtes positives Ziel bewußt gerichteten

Streben, herzustellen, wo er nicht schon von vornherein gegeben ist, läßt sich bisweilen durch recht äußerliche Maßregeln erzielen, am sichersten aber durch eine Vertiefung der positiven Ziele, wodurch sie eine umfassendere Bedeutung für das Ganze der Persönlichkeit gewinnen.

Der Einfluß des Willens auf das Gedächtnis ist wohl derjenige Punkt, wo die unbewußte Tätigkeit der Geisteskräfte sich am leichtesten wahrnehmen läßt. Nicht ohne Grund verboten die alten Gallier den Studierenden, das ihnen Mitgeteilte niederzuschreiben; sie fürchteten, daß der Wille zum Behalten des Erlernten und damit das Gedächtnis geschwächt werden möchte, wenn der Zwang der Notwendigkeit fortfiele. Bei einem wahrscheinlich recht zusammenhangslosen Wissen, das den Verstand wenig befriedigt haben wird, mag solche äußerliche derbe Maßregel, die ein rein praktisches Interesse ins Leben ruft, wohl am Platze gewesen sein. Aber Erfahrungen nach derselben Richtung hin lassen sich übrigens auch aus dem modernen Examenwesen schöpfen. Die Äußerung, die man oft von solchen hört, die eine Prüfung bestanden haben, daß es nun, Gott sei Dank, erlaubt sei zu vergessen, entspricht ohne Zweifel dem Gefühl einer bisher andauernden, mehr oder weniger bewußten, unausgesetzten Anstrengung, die nun auf einmal aufgegeben wird. In einem Examen, das sich durch längere Zeit hinzieht, ohne daß man fortwährend alle Einzelheiten der verschiedenen Gegenstände aufzufrischen Gelegenheit hat, kann man sozusagen das Gedächtnis darauf einstellen, sämtliche Einzelheiten eines Faches bis auf einen bestimmten Tag festzuhalten. Pflegt man kleine Ausgaben aufzuschreiben, wird man sich manchmal solcher mehrere Tage hindurch erinnern können, eben dann wenn man das rechtzeitige Aufschreiben einmal vernachlässigt hat. In dem Augenblick aber, wo dies nachgeholt wird, sind sie wie von der Tafel des Gedächtnisses ausgewischt. Personen, die von geistiger Arbeit stark in Anspruch genommen sind, fühlen sich oft fast dazu gezwungen, mit bewußtem Willen alles von sich wegzuschieben, was zu ihrer Wirksamkeit und zu ihrem sonstigen Dasein keine direkte Beziehung hat. Es braucht sich dabei nicht um fehlendes Interesse im gewöhnlichen Sinne zu handeln, sondern um eine gewollte Beschränkung der Interessen, durch welche bewußt oder unbewußt jede Assoziation unterdrückt wird, die auf solche Gebiete hinüberleiten

würde, für die keine Zeit und Kraft übrig ist. Solche Hemmung verhindert aber nicht bloß das zeitweilige Auftauchen bestimmter Vorstellungen, sondern führt gleichzeitig zu einer Abschwächung der ganzen psychischen Bewegung, deren Gipfelpunkte oder Symptome jene Vorstellungen bilden.

Aber die sich im Unbewußten verbergende Tätigkeit des Willens zeigt sich ja auch auf dem Gebiete der verstandesmäßigen Kombinationen, wie dies die Geschichte genialer Entdeckungen oder Erfindungen zu bezeugen scheint. Im kleineren äußern sich diese unbewußten Prozesse, sowohl was Gedächtnis als Kombination betrifft, nicht selten mit großer Deutlichkeit auf dem Gebiet des praktischen Sprachstudiums. Wie schon angeführt, taucht eine früher vergeblich gesuchte Vokabel oft nach einem Zwischenraum von mehreren Tagen urplötzlich im Bewußtsein hervor, ohne daß es möglich wäre, eine bewußte, zu ihr führende Assoziationsreihe anzugeben, so daß man sich zu der Annahme geneigt fühlt, es handle sich um keinen gewöhnlichen Assoziationsvorgang, sondern um ein Erwachen von Vorstellungen, die durch eine geistige Arbeit unter der Schwelle des Bewußtseins herbeigeführt seien und an einem gegebenen Zeitpunkt eine solche Intensität erreichen, daß sie in den bewußten Gedankengang hineinbrechen. — Beispiele einer unbewußten logischen Arbeit bietet ja an sich schon die Satzkonstruktion der fließenden Rede. Es handelt sich doch aber hierbei um Wiederholungen oft vollzogener Akte, die dadurch bis zu einem gewissen Grade mechanisiert worden sind. Man erlebt aber auch Beispiele einer grammatischen Arbeit, die jedes mechanischen Charakters entbehrt. Es kann z. B. passieren, daß man, nachdem man der Post einen in fremder Sprache geschriebenen Brief übergeben hat, an einem späteren Zeitpunkt plötzlich von dem Bewußtsein ergriffen wird, an einer bestimmten Stelle des Briefes einen bestimmten grammatischen Fehler begangen zu haben. Dies äußert sich ohne Zusammenhang mit dem übrigen Inhalt des Bewußtseins als Abschluß einer unbewußten Erwägung, die wohl schon beim Niederschreiben ihren Anfang genommen hat, aber vom Inhalt des Briefes oder von anderen grammatischen Fragen von der Oberfläche des Bewußtseins einstweilig verdrängt worden ist. Die Voraussetzung eines solchen Vorgangs ist natürlich das allgemeine grammatische Interesse oder, wie man sagen könnte, der Wille zur grammatischen

Richtigkeit. Zieht man nun alles Angeführte in Betracht, so scheint man tatsächlich berechtigt, von einer „unbewußten Sprachaneignung" zu reden, insofern die Fülle der Beobachtungen, die der Sprachinteressierte macht, keineswegs als toter Stoff im Gehirn aufgespeichert liegen. Nur darf man bei der künstlichen Sprachaneignung nicht erwarten, daß solche unbewußte Arbeit von selbst in Gang gesetzt werden sollte; es ist vielmehr der von außen kommende Anstoß, die bewußte Aneignung der Gesetze der Sprache, die durch den Lehrer oder die Lehrbücher ermöglichte Organisation der geistigen Wirksamkeit, die ein Fortwirken auch unter der Schwelle des Bewußtseins ermöglicht. Nicht zum wenigsten für den Sprachunterricht ist folgende Äußerung von H. Höffding beherzigenswert: „Das unbewußte Wirken hat [manchmal] ausgerichtet, was dem bewußten, direkten und angestrengten Arbeiten vielleicht nie gelungen wäre. Natürlich kommt man nie im Schlaf zu solchen Resultaten; die angestrengte Arbeit ist die Voraussetzung, das unbewußte Wirken setzt dem Werke die Krone auf."[1])

b) Der Erfolg, den man von einem Sprachunterricht erwarten darf, läßt sich also nicht ausschließlich nach Zeit, Fleiß und Methode berechnen; es muß noch dazu auf das allgemeine Interesse, das der Schüler dem Unterricht entgegenbringt, Rücksicht genommen werden. Nun kann man ja zwar sagen, daß schon der anhaltende Fleiß an sich immer von einem wirksamen Interesse Zeugnis gibt. Allein dieses kann durch Motive bestimmt sein, die nicht besonders tief in der Persönlichkeit wurzeln oder jedenfalls ohne jede direkte Verbindung mit dem anzueignenden Stoffe sind. Wenn nun auch der solchermaßen bestimmte Wille durchaus nicht ohne Bedeutung ist, so ist es doch klar, daß die Hauptquelle des Interesses in dem Lehrgegenstand selbst oder doch in Verhältnissen, die damit natürlich verknüpft sind, gesucht werden muß. Was die unbewußte Arbeit aufrecht erhalten soll, ist in erster Reihe das rein fachliche Interesse, die Freude an der Sprache und am Sprachstudium selbst; in zweiter Reihe der Gedanke an einen geistigen oder praktischen Nutzen, der unmittelbar aus der Sprachkenntnis entspringt. Ferner stehen solche Motive, wie das allgemeine Pflichtgefühl oder

---

1) Psychologie in Umrissen S. 97.

Rücksicht auf eine bevorstehende Prüfung oder sonst Belohnung oder Strafe. Natürlich können alle diese Motive zusammengehen; aber die Erfolge, die gewisse hervorragende Pädagogen mit ihren Reformen des Sprachunterrichts gehabt haben, dürften doch wohl zunächst durch die Glorie erklärt werden, die sie kraft ihrer persönlichen Eigenschaften dem Unterrichtsgegenstand zu verleihen wissen, was wiederum in ihrer eigenen festen Überzeugung von dem Wert des Gegenstandes begründet ist. Dazu kommt, daß dieselbe feste Überzeugung von dem Wert ihrer Wirksamkeit sich ebenfalls auf alle Einzelheiten ihrer Methode erstreckt. Diese Überzeugung überträgt sich auf die Schüler und macht den Unterricht nicht zu einer bloßen Pflichtarbeit, sondern in gewissem Sinne zu einem Kultus, die nicht einmal des Fanatismus ganz zu entbehren braucht. Aber das ist ja klar, der Unterrichtsgegenstand muß einen reellen Wert haben, und die Methode muß unter den obwaltenden Umständen in der Hauptsache eine vernünftige sein; ein rein künstlich gezüchtetes Interesse von tieferer Bedeutung ließe sich für die Dauer, die ein praktischer Sprachunterricht in Anspruch nimmt, niemals aufrecht erhalten.

Auf die Frage über die Persönlichkeit des Lehrers werden wir unten noch etwas näher eingehen müssen. Wenn wir es schon hier berührt haben, ist es darum, weil diese Frage in unmittelbarer Verbindung mit der Behauptung steht, die wir am Schluß des vorigen Abschnitts (2) aufgestellt haben, daß der reformierte Sprachunterricht trotz scheinbarer Erleichterungen gesteigerte Anforderungen an den Willen der Schüler stellt. Sie sucht nämlich in weit größerem Maße als der ältere Unterricht die persönliche Teilnahme des Schülers zu erwecken und dem Sprachstudium eine zentrale Stellung in dessen Bewußtsein und Unbewußtsein zu geben. Dabei muß es aber vor allem auf die Willenskraft des Lehrers ankommen, der das heilige Feuer anzündet und schürt.

Mit der größeren Inanspruchnahme des Interesses und des Willens steht nun übrigens eine ganz andere Frage in enger Verbindung. Soll mit einer geistigen Tätigkeit gerechnet werden, die sich nicht gerade auf das Allernotwendigste beschränkt, so ist es klar, daß die Sprachaneignung vor sich gehen muß, ohne durch allzuviel gleichzeitige neue Eindrücke gestört zu werden. Es genügt daher nicht, daß eine Sprache auf dem Stundenplan Platz findet; es muß auch außer-

halb desselben einen gewissen Spielraum geben. Überhaupt ist der Erfolg des Sprachunterrichts nicht der Stundenzahl ohne weiteres proportional; die Ausbeute von zwei wöchentlichen Stunden ist nicht zwei Drittel von derjenigen, die sich aus drei Stunden ergibt, sondern meistens eine viel geringere. Der Grund ist offenbar nicht nur der, daß in zwei Stunden weniger mitgeteilt werden kann als in drei, sondern der Umstand kommt hinzu, daß die Schüler ein Lehrfach mit nur zwei Stunden, geschweige denn mit einer, als ein anderen Fächern dermaßen untergeordnetes betrachten, daß es schon aus diesem Grunde mit weniger Interesse umfaßt wird, und die empfangenen Eindrücke sich leicht verflüchtigen. Es ist auch nicht zweifelhaft, daß das gleichzeitige Einführen der Schüler in mehrere neue Sprachen eine ungünstige Wirkung hat, selbst wenn eine genügende Stundenzahl beschafft werden kann. Darin, daß die höheren Schulen der großen Kulturländer jedenfalls eine fremde Sprache weniger betreiben, als wir es notwendig tun müssen, haben sie einen großen Vorteil, weil das Interesse sich dann besser auf die zu lernenden Sprachen konzentrieren kann, was bei einem Vergleich der verschiedenen Erfolge selbstverständlich in Betracht gezogen werden muß.

c) Daß ein verbesserter Sprachunterricht auch insofern größere Anforderungen an den Willen stellt, als die Aufmerksamkeit und die Aktivität der Schüler in gesteigertem Maße in Anspruch genommen wird, brauchen wir nach allem vorhergehenden kaum des weiteren zu entwickeln. Das Buch wird zugunsten des mündlichen Verfahrens mehr oder weniger in den Hintergrund gedrängt; aber die Auffassung durchs Gehör ist ohne jeden Zweifel viel anstrengender, als die durch das Auge. Das gleiche gilt von den Sprechübungen im Vergleich zu dem bloßen Übersetzen; besonders die durchgeführte Anwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache bedeutet natürlich nicht nur für den Lehrer eine größere Kraftleistung. Wenn nun noch dazu durch ein analytisches Verfahren beim Grammatikunterricht oder gar durch „inventional grammar“ an die logische Selbsttätigkeit der Schüler appelliert wird, ist man berechtigt zu sagen, daß die Reform des Sprachunterrichts nicht auf Erleichterungen hinausläuft, sondern darauf, durch ein rationelles Verfahren den Willen zur Sprachaneignung zu heben und größeren Anstrengungen gewachsen zu machen.

4. a) Wir wollen nunmehr die höchst verschiedenen Motive, die den Willen zur Spracherlernung wecken und erhalten, etwas näher betrachten. In den allermeisten Fällen kommt als erstes Motiv ausschließlich das Pflichtgefühl in Betracht; man lernt die Sprache, weil man es lernen soll und in einem Alter anfängt, wo selbständigere Motive noch nicht zur Geltung kommen. In der Schule kommt hierzu noch der Ehrgeiz, dem man wohl oder übel Rechnung tragen muß. In diesen Gefühlen liegt eine Quelle des Fleißes, die jedenfalls als Regulator der ganzen Arbeit völlig unentbehrlich ist, und auf welche der Lehrer, der die Natur jugendlicher Schüler richtig beurteilt, nie verzichten sollte, wenn er nicht bei den besten sonstigen Bedingungen seine Arbeit scheitern sehen will. Indessen ist es ebenso wahr, daß ein Fleiß dieses Ursprungs, der sehr wohl mit ausgesprochener Abneigung gegen den Stoff verbunden sein kann, zur Erzielung größerer Erfolge nicht ausreicht; es darf nicht so sein, daß der Schüler mit besonderer Freude dem Ende jeder Stunde oder der Präparationszeit entgegensieht, um dann seine Gedanken möglichst eilig ganz anderen Regionen zuzuwenden. Trotz eines angeborenen Interesses für das Sprachstudium würden wir auch dies aus persönlichster Erfahrung bestätigen können.

Als Quelle des Fleißes spielen nun ferner die praktischen Zwecke, die sich durch die Aneignung einer fremden Sprache erreichen lassen, eine gewisse Rolle. Dieses Motiv ist schon von tieferer Bedeutung, weil es sich auf einen Kreis bezieht, worin die Sprache ein natürliches Glied bildet (gesellschaftlicher oder geschäftlicher Verkehr mit fremden Nationen; Literatur). Bei Kindern, auf welche fernerliegende Ziele keinen großen Einfluß üben, hat das natürlich weniger unmittelbare Bedeutung. Indessen lassen sich eben die Kinder mittelbar nicht wenig durch allgemein verbreitete Anschauungen beherrschen. Die aus dem Kreise der Eltern und Verwandten oder aus den Zeitungen herstammenden Vorstellungen von dem Zweck der Schularbeit und von der Vernunft oder Unvernunft dieses Zweckes bilden immerhin eine gewisse allgemeine Grundlage ihrer Arbeit, wenn dies sich auch im Negativen am deutlichsten zu zeigen pflegt. Fragt man z. B. einen deutschen Primaner nach seiner Ansicht über den Wert des klassischen Sprachunterrichts, wird man noch immer einer unerschütterlichen Überzeugung von dem Nutzen dieses Unterrichts be-

gegnen können, z. B. in der Form, daß die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen als der Weg zur vollen Beherrschung der Muttersprache bezeichnet wird. Bei dänischen Schülern findet man dagegen entweder absolute Verleugnung vom Werte des klassischen Unterrichts oder wenigstens Zweifel und Unklarheit. Und diese Frage über den Nutzen wird von unseren Schülern nicht nur im allgemeinen erhoben, sondern auch, um die Gleichgültigkeit und Faulheit im einzelnen zu beschönigen. Man kann daher nicht sagen, daß es außerhalb der Aufgabe des Lehrers liegt, die Schüler über die ferneren Zwecke des Sprachunterrichts aufzuklären. Allerdings ist man ja oft versucht, die Antwort eines alten Lateinlehrers zu wiederholen, als ein fauler Schüler seinen Ermahnungen mit der Frage entgegentrat: „Ja, Herr Oberlehrer, warum soll ich denn überhaupt den Tazitus lesen?“ — „Warum Sie den Tazitus lesen sollen, weiß ich in der Tat auch nicht.“ – Im allgemeinen lohnt es sich, den Grundanschauungen der Schüler möglichst Rechnung zu tragen. So sollte die in der Gegenwart im Publikum herrschende Anschauung, daß die Fähigkeit zum mündlichen Verkehr mit Mitgliedern fremder Nationen als wichtiger Zweck des Sprachunterrichts angesehen werden müsse, immer soweit anerkannt werden, daß kein schädlicher Gegensatz zum Unterrichtsbetrieb entsteht, wenn dieser auch andere, in Wirklichkeit höhere Ziele anstrebt; das ist um so weniger notwendig, als die Richtung auf den mündlichen Gebrauch der Sprache mit den allgemeinen Gesetzen der Sprachaneignung in Übereinstimmung ist.

b) Eine wichtige Bedingung zur Hervorrufung eines tieferen Interesses am Sprachunterricht liegt, wie schon gesagt, in der Persönlichkeit des Lehrers. Schon das rein menschliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, der Grad des Respekts und der freundschaftlichen Gefühle ist von Bedeutung. Die Furcht oder der Mangel an Sympathie kann den Gegenstand des Unterrichts mit Unlustgefühlen verknüpfen, die die Aneignung hemmen. Es gibt übrigens hier einen Punkt, wo der einzelne Lehrer nicht persönlich die volle Verantwortung trägt, sondern in seinem Wirken von sozialen Verhältnissen oder von der in der Allgemeinheit oder in seinem engeren Kreise herrschenden Auffassung der Unterrichtstätigkeit abhängig ist. Insofern es sich nämlich um die Autorität der Lehrer den Schülern gegenüber handelt, so ist diese in hohem Grade durch äußere Um-

stände bestimmt, die in allgemeinen kulturellen und volkswirtschaftlichen Verhältnissen wurzeln. Es macht selbstverständlich einen wesentlichen Unterschied, ob der Lehrer im öffentlichen Bewußtsein als ein bürgerlich unabhängiger und geistig selbständiger Vertreter der allgemeinen und höchsten Bildung seines Zeitalters dasteht, oder als ein vom Elternkreise oder von bestimmten religiösen oder politischen Kreisen abhängiger Funktionär betrachtet wird. Auch sollte der Lehrer ökonomisch nie einen Gegenstand des Mitleids seiner Schüler bilden. Das bürgerliche Ansehen des Lehrers hat nicht nur Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Schulzucht, sondern auch für das Gewicht, das von seiten der Schüler auf die Kenntnisse, die er ihnen mitzuteilen hat, gelegt wird. Denn was helfen alle großen Reden von der Wichtigkeit der Erziehung und des Unterrichts, wenn der Schüler täglich sieht, wie geringe Opfer Staat und Gesellschaft für diese hohen Ziele zu bringen geneigt sind. –

Im übrigen hat der spezielle Einfluß des Lehrers auf das Wollen des Schülers zwei verschiedene Seiten. Die eine beruht auf der Stellung des Lehrers als Muster zur Nachahmung, als derjenige, dessen fachliche Tüchtigkeit das Ideal zeigt und den Nachahmungstrieb erregt. Allzuoft wird nur auf die allgemeine pädagogische Tüchtigkeit des Lehrers Gewicht gelegt. Selbstverständlich muß er die Technik des Unterrichts beherrschen und die Disziplin in der Klasse zu wahren wissen. Darüber darf man aber nicht die Bedeutung eines sicheren sprachlichen Könnens vergessen. Die Sprachbeherrschung beruht nicht nur auf Wissen, sondern ist eine praktische Leistung, die zunächst die Bewunderung der Schüler und sodann ihren Nachahmungstrieb erregt. Jeder Schüler – und besonders gilt das für die Kinder – liebt es, von erstaunlichen Kenntnissen und Fähigkeiten seiner Lehrer sprechen zu können, wenn es nur irgend möglich ist. Selbst von wenig beliebten Lehrern wollen sie gern sagen: „Aber er weiß eigentlich ungeheuer viel." Der Glaube an die fachliche Tüchtigkeit des Lehrers läßt sich nicht so leicht erschüttern, wie mancher fürchtet; geschieht es aber, untergräbt es leicht jede Autorität. Der Lehrer, der keine wirkliche Sprachbeherrschung zeigt, braucht nun allerdings deshalb gar nicht der Verachtung seiner Schüler anheimzufallen; die Folge ist aber, daß solche Sprachbeherrschung für etwas Fernliegendes, als Ziel gar nicht in Betracht Kommendes gehalten

wird, was ohne jeden Zweifel nachteilige Rückwirkungen auf die Art des ganzen Studiums hat. Zeigt der Lehrer aber, daß er selbst die Sprache mit Leichtigkeit handhabt, wird die vollkommene Sprachbeherrschung den Schülern von vornherein als etwas durchaus Erreichbares, und nicht als etwas von den Schulkenntnissen total Verschiedenes vorkommen.

Von diesem Gesichtspunkt aus könnte nun vielleicht die Ansicht begründet erscheinen, daß eingeborene Sprachlehrer der betreffenden fremden Nationalität den einheimischen Kräften vorzuziehen wären. Es läßt sich wohl auch kaum leugnen, daß der gebildete Ausländer durch die Natürlichkeit und Kraft, womit er seine Muttersprache beherrscht, das anregendste Muster abgibt, dessen die höher zielende sprachliche Bildung gar nicht entbehren kann. Die in deutschen Schulen vielfach zur Anwendung kommende Maßregel, Mustervorträge in fremden Sprachen von dazu einberufenen Ausländern halten zu lassen, verdient deshalb gewiß in hohem Grade nachgeahmt zu werden. Aber den eigentlichen Unterricht Ausländern zu überlassen, dagegen sprechen doch gewichtige Gründe, die durch jenen Vorteil nicht aufgewogen werden. Erstens hat es eine allgemeine pädagogische Bedeutung, daß der Lehrer selbst die nämlichen Entwickelungsstufen durchlaufen hat wie der Schüler, und zweitens kann man bei dem Ausländer weder diejenige Kenntnis seiner eigenen Sprache, noch der des Schülers erwarten, die die Natur der künstlichen Sprachaneignung erfordert; denn die Kenntnis der fremden Sprache baut sich, welche Methode auch immer zur Anwendung kommt, von Anfang an auf der Grundlage der Muttersprache auf und fordert zu seiner Förderung oft das Vergleichen der beiden Sprachen. Schüler in einem vorgeschrittenen Stadium können allerdings von einem eingeborenen Lehrer Nutzen ziehen, aber nur insoweit sie selbst schon genügende Kenntnisse besitzen, um den Ausländer als Studienobjekt gebrauchen zu können, und selbst darüber im klaren sind, welche Aufschlüsse sie zu suchen haben und wieviel Wert denselben beizumessen ist. Unter dieser Bedingung kann man sowohl in phonetischer als in grammatischer und lexikalischer Hinsicht viel Nutzen aus einem derartigen Unterricht ziehen, aber doch immer nur, wo es sich um Einzelheiten handelt, die sich unmittelbar aus dem Sprachgebrauch ergeben. Richtige zusammenfassende Erklärungen darf man nur in äußerst

seltenen Fällen erwarten; Fragen dieser Art, die man von seinem nationalen Standpunkt aus aufwerfen möchte, wird der betreffende Lehrer meistens nie früher Gelegenheit gehabt haben, sich vorzulegen. Die vorherrschende Stellung, die die theoretische Grammatik in dem modernen Sprachunterricht gehabt hat, verdankt sie vielleicht nicht so ganz ausschließlich, wie man zu glauben scheint, der Nachahmung der Methode der klassischen Sprachen, sondern wohl auch dem Umstand, daß der Unterricht in den neueren Sprachen, wie es ursprünglich nicht anders sein konnte, von Anfang an in den Händen von Ausländern oder Quasi-Ausländern gelegen hat. Denn für solche, die ja selbst alles Wesentliche der Sprache besaßen, ohne sich je bewußt gewesen zu sein, wie sie dazu gelangt waren, und sich nicht vorstellen konnten, welche besonderen Schwierigkeiten die Muttersprache des Schülers diesem bei der Aneignung der fremden bereiten mußte, lag es natürlich nahe, dem grammatischen System und dem in der Grammatik nun einmal gesammelten Sprachstoff eine unverhältnismäßige Wichtigkeit beizulegen. Einen vernünftigen Plan für die Aneignung einer fremden Sprache vermag selbstverständlich nur derjenige zu legen, der selbst alle Schwierigkeiten persönlich empfunden hat.

Das ist aber klar, daß der Lehrer unter allen Umständen suchen muß, dem fremden Vorbild möglichst nahe zu kommen, und daß seine Ausbildung daher gar nicht gründlich genug sein kann.

c) Die andere Seite des Einflusses, den der Lehrer auf den Willen des Schülers übt, beruht auf dem Interesse, womit der Lehrer selbst den Gegenstand des Unterrichts umfaßt. Es handelt sich dabei für uns nicht um eine aus literarischen Neigungen oder geschichtlicher Kontemplation abgeleitete, sozusagen platonische Liebe zur Sprache, sondern vor allem um eine unmittelbare, ästhetische und künstlerische Freude am Ausdruck. Der Glaube des Lehrers an den Wert des Unterrichts teilt sich gern den Schülern mit, wenn sie nicht im voraus gegen den Unterricht oder den Lehrer eingenommen sind. Die Vorstellung, daß eine Arbeit in den Augen eines anderen Menschen, namentlich eines relativ überlegenen Menschen unbedingten Wert besitzt, enthält für die meisten eine außerordentliche Triebkraft, und was die Kinder betrifft, eine Bedeutung, die jede Rücksicht auf irgendwelche praktischen Zwecke weit übertrifft. Für die menschliche

Selbständigkeit ist dieser Umstand nicht eben schmeichelhaft, ist wohl aber eine Naturbedingung aller sozialen Organisation. Man staunt allerdings oft darüber, daß z. B. Studenten in Fächern Privatunterricht nehmen, für deren selbständiges Studium sie anscheinend die genügende Reife und Vorbildung besitzen sollten; offenbar können sie aber nicht vorwärts kommen, ohne sich an einen stärkeren Glauben und Willen anzulehnen; das selbständige Interesse am Gegenstand reicht nicht aus, um sie zu andauernder Arbeit anzufeuern.

Das Prinzip der Sprachaneignung ist Aktivität. Daher ist Interessenlosigkeit, Mangel an Begeisterung hier vielleicht noch schädlicher, als bei jedem anderen Fach, liegt aber leider auch näher wegen des konzentrierten Gebrauchs geistiger und sogar körperlicher Kräfte, die der Sprachunterricht erheischt. Man sollte daher keineswegs die häufigen Klagen der Sprachlehrer über eine zu große Arbeitslast ignorieren. Aber daß der Lehrer von einer Überzahl der Stunden befreit wird, braucht an sich doch nur negative Bedeutung zu haben. Soll Frische und Begeisterung positiv gefördert werden, kann es nur dadurch geschehen, daß *der Unterrichtsstoff dauernd einen Gegenstand des Interesses und des Studiums für den Lehrer selbst bildet.* Kein Lehrer unterrichtet mit so viel Begeisterung wie der junge Student, der selbst erst dabei ist, seine Weisheit einzuernten; und hierin liegt immerhin eine gewisse Stärke, mag auch das Ergebnis gewöhnlich unter dem Fehler leiden, daß alles mögliche ohne Rücksicht auf das Auffassungsvermögen der Schüler mitgeteilt wird, und was den Sprachunterricht betrifft, unter mangelhafter Sprachbeherrschung. Dieses Feuer der Jugend läßt sich ja aber zum Teil erhalten, wenn der Lehrer selbst ein Lernender und Strebender bleibt; es erzeugt sich dadurch immer aufs neue die Leidenschaft des Mitteilens, die das Wahrzeichen der Lehrerbegabung ausmacht. Auch das Studium anderer Sprachen als derjenigen, worin gerade Unterricht erteilt wird, kann von Bedeutung sein, namentlich zur Förderung des Interesses für die Methode, indem der Lehrer so seine Theorien am eigenen Leibe erprobt. In dieser Verbindung sei bemerkt, daß es kein unbedingter Vorteil ist, daß die Erfahrungen, von denen in der Sprachpädagogik geredet wird, meistens nur die Erfahrungen des Lehrers über die Schüler und ihr mutmaßliches Verhältnis zu dem Unterrichtsstoffe sind, während die unmittelbaren persönlichen Erfahrungen über die Aneignung

fremder Sprachen nicht so sehr zur Geltung kommen. Das Gesunde der sprachpädagogischen Anschauungen von H. Sweet beruht gewiß nicht zum wenigsten darauf, daß er nichts vorzugsweise als Lehrer, sondern als Lernender spricht. Auch die bedeutende Wirkung der Gouinschen Ideen wurzelt in dem nämlichen Umstand. Das Studium seiner Unterrichtssprache fortzusetzen und daneben andere Sprachen zu treiben wird daher dem Sprachlehrer sehr nützlich sein, falls er die notwendige Zeit und Kraft dafür übrig hat. Das sollte nun allerdings immer der Fall sein; es sollte anerkannt werden, daß die Wirksamkeit des Sprachlehrers, wenn höhere Anforderungen an sie gestellt werden, sich nicht ausschließlich auf das Stundengeben beschränken darf. In einer Beziehung ist das ja selbstverständlich, nämlich was das Korrigieren schriftlicher Arbeiten betrifft; jedenfalls erscheint es uns als die reinste Zeitverschwendung, die Unterrichtsstunde dafür zu verwenden. Wir erwähnen diesen Punkt hier, weil der Lehrer durch das meistens als unangenehme Last empfundene Heftekorrigieren eine vorzügliche Gelegenheit hat, sein Interesse für den Unterricht im ganzen und für jeden einzelnen Schüler zu betätigen. In Anbetracht der durch eine gründliche Behandlung der schriftlichen Arbeiten zu gewinnenden Einsicht in den Standpunkt jedes Schülers, in seine Mängel und Bedürfnisse, und der daraus entstehenden Rückwirkung auf den ganzen Unterricht sollte eigentlich nie von dem Korrigieren als einer „zeitraubenden" Arbeit gesprochen werden. Daß dies so oft geschieht, liegt meistens am Zeitmangel, der es notwendig macht, so und so viel Aufgaben pro Stunde durchzujagen, wobei denn die Befriedigung und der Nutzen verloren gehen müssen.

An verschiedenen Punkten im vorhergehenden haben wir an die Vorbereitung des Lehrers auf die einzelne Unterrichtsstunde hingewiesen. Dies ist nun ein Punkt, wo bei uns unter dem Druck der Zeiten die Anschauungen vielfach auseinandergegangen sind. Man kann auch wohl die Ansicht vertreten hören, daß in der Improvisation ein Wert für den Unterricht liege, auf den man nicht verzichten solle. Wahr ist daran, daß die unmittelbar aus der Situation hervorgehende Idee sich meistens mit einer Kraft äußert, die der im voraus gefaßten leicht abgeht, weil sie sich den gegebenen Umständen erst anpassen muß. Es kann aber auch sein, daß die Idee sich gar nicht einstellt oder

daran scheitert, daß das Material zu ihrer Durchführung nicht präsent ist. Daher ist das Improvisationsprinzip bei einem nicht oftmals durchgearbeiteten Stoff gefährlich; und selbst bei einem solchen gibt eine vorhergehende Erwägung dem Lehrer größere Ruhe und Sicherheit. Eine Art von Vorbereitung, von welcher der Lehrer jedenfalls nicht ausgeschlossen sein sollte und die nicht als eine außerhalb des Kreises seiner Pflichten fallende Privatbeschäftigung betrachtet werden kann, sind jene Erwägungen des Standpunkts und der Natur der Schüler sowie der allgemeinen Erfordernisse des Unterrichts, zu denen die Natur des Lehrers von selbst neigt. In dem von den Mühen und dem Trubel der äußeren Tätigkeit ungestörten Nachdenken über Ziel und Mittel der Arbeit – man möge das ein Philosophieren oder gar Träumen nennen – sprießen die Keime zur persönlichen Weiterentwickelung des Lehrers. Hier löst sich und schmilzt das gewohnheitsmäßig Angeeignete in dem Feuer der Ideen und gewinnt die Kraft der Frische und der Neuheit. In der Belebung und Förderung dieses Dranges zur Erneuerung liegt eine wichtige praktische Bedeutung des theoretischen pädagogischen Studiums, ganz davon abgesehen, welche Anleitungen es mit Rücksicht auf bestimmte Einzelfälle zu gewähren vermag.

d) Zur Überwindung der Schwierigkeiten der Sprachaneignung muß man ferner auf die Befriedigung rechnen, welche die Arbeit an sich zu gewähren vermag. Die Aufgaben, die gestellt werden, dürfen die Kräfte des Schülers nicht übersteigen, aber andererseits doch auch eine wirkliche Arbeit erfordern. Schon aus diesem Grunde wird es daher verwerflich sein, Her- oder Hinübersetzung allzu schwieriger Texte oder Auswendiglernen nutzloser Regeln oder überhaupt viel Auswendiglernen zu fordern. Die Aufgaben müssen den Fortschritten der Schüler genau angepaßt sein und werden dann eine Befriedigung gewähren können, die sich aus der Natur des Unterrichtsstoffes vielleicht gar nicht begründen läßt. Von dem Moment der Arbeitsfreudigkeit läßt sich bei der Beurteilung der verschiedenen Unterrichtsmittel nicht ohne weiteres absehen. Es ist z. B. klar, daß von seiten des Inhalts zusammenhangslose Sätze zum Übersetzen an sich recht langweilig sein müssen; daraus folgt aber gar nicht, daß ein mäßiger Gebrauch solcher Sätze die Schüler notwendig langweilen müßte. Wenn die Sätze so gewählt sind, daß ihre Übersetzung keine

übertriebenen Schwierigkeiten macht, stellt jeder von ihnen sich als ein kleines Problem dar, an welchem es ganz unterhaltend sein mag, seine Kräfte zu erproben. Besonders zeigt sich dies beim Klassenunterricht, wo sämtliche Schüler gleichzeitig mit den Fragen arbeiten. — Das vornehmste Mittel zur Anspornung der Arbeitslust liegt jedoch in der freien mündlichen oder schriftlichen Anwendung der Sprache. Das Gefühl, auf eigene Faust irgend etwas Brauchbares, etwas, was einen selbständigen, wenn auch vielleicht nur geringen Wert hat, herstellen zu können, ist die wichtigste Quelle aller Arbeitsfreudigkeit. Man sollte daher kaum die bloß vorbereitenden und die zentralen Übungen allzusehr voneinander trennen, sondern beide an jeder Stunde teilhaben lassen, damit das Gefühl, etwas Ganzes leisten zu können, den Schülern nicht verloren geht.

Die Freude an der Arbeit steigert sich durch angemessene Abwechslung in der Art der Aufgaben. Das Gefühl, Punkt für Punkt bestimmte Sonderaufgaben zu erledigen, enthebt sowohl Lehrer als Schüler des leidigen Blickens nach der Uhr. Zur Abwechslung bietet die Natur des Sprachunterrichts reichlichere Gelegenheit, als jedes andere Fach der Schule, und auch solche Mittel, die an sich entbehrlich scheinen möchten, kann es zu diesem Zwecke richtig sein, dann und wann zu benutzen, wenn nur die Abwechslung nicht zu solcher Zersplitterung führt, daß nichts Angefangenes zu Ende gebracht wird.

e) Zu der Befriedigung, die das fleißige Arbeiten an sich gewährt, kommen ferner direkt unterhaltende Momente des Unterrichts, die teils unmittelbar in dem vorliegenden Lese- oder Gesprächsstoff gegeben sind, teils vom Lehrer aus verschiedenen anderen Quellen hergeholt werden können. Diese letzteren müssen natürlich der Erfindungsgabe jedes einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Was besonders die Kinder betrifft, wollen wir nur bemerken, daß fast alles in ihren Augen amüsant erscheinen kann, wenn es nur nicht als Forderung, sondern als Konzession auftritt. Selbst die ewige Wiederholung einer und derselben Sache, die elementarste Quelle der Langeweile, kann schließlich zum reinsten Vergnügen werden, wenn sie als eine Begünstigung erscheint. Trifft der Lehrer z. B. bei dem täglichen Unterricht häufig Dinge, an die er gern oftmals erinnern möchte, die er aber doch nicht alle im Kopfe behalten kann, dann erlaube er nur diesem oder jenem Schüler, etwas derartiges

— eine Regel, eine Wortbedeutung o. ä. — in jeder Stunde an einem passenden Zeitpunkt mit lauter Stimme wiederholen zu dürfen; bald werden dann andere Schüler flehen, ob sie auch nicht so etwas aufsagen dürfen. Nicht nur lassen sich in der Weise viele gute Dinge in wenigen Minuten täglich auffrischen, sondern der Lehrer kann, wenn er nach Jahren einen früheren Schüler trifft, erfahren, daß solche Kleinigkeiten zu den liebsten Jugenderinnerungen des Betreffenden gehören. —

Ein Lesestoff, der das Gefühl und die Phantasie anregt, wird natürlich im allgemeinen für das Interesse, womit der ganze Unterricht umfaßt wird, förderlich sein. Indessen muß man doch hier auf den Umstand — der besonders für höhere Stufen von Bedeutung ist — aufmerksam sein, daß das Interesse für den Inhalt eines Textes so stark sein kann, daß das Bewußtsein ausschließlich von den realen Vorstellungen in Anspruch genommen wird und die sprachlichen Vorstellungen fallen läßt, sobald der Saft aus ihnen gesogen ist. Ein sehr spannender Lesestoff bietet daher keinen unbedingten Vorteil, es sei denn, daß er auch auf andere Weise bearbeitet wird. Eine sprachlich flüchtige Romanlektüre fördert die Sprachaneignung nicht besonders; ja man kann sogar manchmal die Erfahrung machen, daß Leute, die zu einem wissenschaftlichen oder technischen Zweck eine bestimmte Art Literatur in fremder Sprache studiert haben, dennoch der betreffenden Terminologie unkundig sind und überhaupt keine sprachliche Ausbeute gewonnen zu haben scheinen. Das Interesse für den Inhalt an sich darf daher nie dermaßen in den Vordergrund treten, daß der sprachliche Zweck der Lektüre darüber völlig vergessen wird.

f) Das tiefste Interesse für das Sprachstudium entspringt indessen aus der Natur der Sprache selbst. Wir brauchen aber hier nicht auf diesen Punkt einzugehen, da wir das Notwendige schon in Verbindung mit den verschiedenen Seiten der Sprache erwähnt haben. Die Anziehungskraft des Sprachstudiums hat eine formale Seite; sie ist teils eine phonetisch-ästhetische, teils eine grammatisch-logische, die mit dem Verständnis und der Beherrschung neuer Ausdrucksgestaltungen verbunden ist. Sie hat ferner eine reale Seite, insofern die Befriedigung auf der Berührung mit einer fremden Nationalität und dem Eindringen in eine fremde Begriffswelt beruht. Alle diese Momente erfordern, um zur vollen Geltung zu gelangen, aktive Beschäftigung mit der

Sprache. Es muß dem Schüler erlaubt sein, innerhalb der durch die Stufe seines Könnens gezogenen Grenzen, ja sogar etwas darüber hinaus, frei zu sprechen und zu schreiben. Denn wichtiger als die Sorge, daß er ja nichts Unrichtiges spreche und schreibe, ist die damit verbundene Belebung des Interesses.

5. Da die Auffassung sowohl der einzelnen Laute wie der zusammengesetzten Klangbilder, der Phrasen und Satzverbindungen, um zum unmittelbaren Verständnis zu führen, eine gewisse Aktivität des Auffassenden voraussetzt (siehe I B, 1 b; II A, 1, 2 a u. b), ist es klar, daß der Versuch eines selbständigen aktiven Gebrauchs der Sprache die kräftigste Äußerung des Willens zur Aneignung ist. Dies haben wir früher im einzelnen zu begründen versucht: Wir wollen hier nur noch eine Bemerkung über den aktiven und passiven Gebrauch des Wortes hinzufügen, insofern dabei an den Weg bzw. von der Vorstellung zum Worte und vom Worte zur Vorstellung gedacht wird. Man ist geneigt, hier einen allzu tiefen Unterschied zu konstruieren, auch wenn wir davon absehen, daß schon die bloße Auffassung des gehörten oder gedruckten Lautworts auf einer aktiven Mitarbeit beruht. Tatsache ist es ja aber, daß der erstere der genannten Wege schwerer zu befahren ist als der letztere; man meint deshalb vielfach, daß diese beiden Wege dermaßen verschiedenartig sind, daß jedenfalls der Weg vom Wort zur Vorstellung (die Lesefertigkeit) von dem Weg von der Vorstellung zum Wort (der Sprechfertigkeit) unabhängig wäre und von solchen Übungen, die den aktiven Gebrauch der Sprache zum Ziel haben, keinen besonderen Nutzen ziehe. Man betrachtet dabei das Verhältnis ausschließlich von dem Gesichtspunkt der Übung. Wundt erklärt den Unterschied der beiden Wege dadurch, daß das Wort notwendig immer die Bedeutung, wenn sie uns bekannt ist, mit sich führe, während die Bedeutung keineswegs immer das entsprechende Wort hervorrufe. Die erstere Assoziationsrichtung müsse daher viel besser eingeübt sein als die letztere.[1]) Unserer Ansicht nach handelt es sich aber nicht so sehr um die Übung als um das Wollen. Daß der Weg zum Wort von vornherein der schwerere ist, liegt darin, daß dieses in seinem Verhältnis zur Vorstellung wesentlich nur ein Mittel ist und keine selb-

1) Die Sprache I S. 557.

ständige Bedeutung hat; es verdankt daher der Vorstellung, daß es überhaupt eine Existenz im Bewußtsein hat; das Interesse, das das Wort für uns hat, liegt ausschließlich in der Bedeutung. Wir wollen also von vornherein die Bedeutung des Wortes festhalten und begünstigen daher die dazu notwendigen Verbindungen. Man könnte sagen, es handelt sich hier um ein primäres, in der Natur der Sache liegendes Wollen. Demgegenüber steht als sekundäres Wollen der Trieb zum Ausdruck. Dieser Trieb liegt nicht unmittelbar in der Existenz des Wortes; das Wort kann für uns da sein, ohne daß wir uns getrieben fühlen, es zu gebrauchen. Wollen wir aber das tun können, müssen wir uns in ein dazu geeignetes Verhältnis zum Worte setzen, d. h. einen psychischen Boden schaffen, auf welchem das Wort immer gleichzeitig mit der Vorstellung auftaucht. Das kann nur dadurch geschehen, daß der Zweck der Mitteilung immer in Verbindung mit dem Worte festgehalten wird. Als Mittel zur Erreichung dieses Zwecks erhält nun aber das Wort ein erhöhtes Interesse, das selbstverständlich auf das Interesse für die Bedeutung zurückwirken muß. Denn ohne Bedeutung hat das Wort ja überhaupt keinen Platz in unserem Bewußtsein; je größer aber dieser Platz wird, um so stärker muß sich daher auch die Verbindung Wort-Bedeutung geltend machen. Das Gedächtnis im höheren Sinne kann überhaupt nicht auf der bloßen Wiederholung einfacher Vorgänge beruhen, sondern es spielt der Zweck oder der Wille eine große Rolle, wodurch Kombinationen geschaffen werden, die die bloße Übung mehr als aufwiegen. Wenn wir nun bei der Lektüre ein Wort treffen, das wir gewohnt sind, von der Bedeutung aus aufzusuchen, so tritt eben jenes Willensmoment und die damit in Verbindung stehenden Kombinationen in die Erinnerung und stärken die Verbindung des Wortes mit der Bedeutung; es ist eine breitere Basis für diesen letzteren Vorgang geschaffen worden. Zwar wird nun eine solche breitere Basis auch schon durch vieles Lesen hergestellt; die erstere ist aber wertvoller, weil sie sozusagen auf persönlichen, inneren Erlebnissen beruht. Wir können deshalb, auch was das bloße passive Wortgedächtnis betrifft, nicht zugeben, daß aktive Übungen wertlos wären. Schon beim bloßen Lesen kann man die Sicherheit seiner Vokabelkenntnis bedeutend erhöhen, wenn man nur die Vorstellung festhält, daß man gegebenenfalls die Wörter, die man liest, selbst einmal zur Verwendung bringen will.

6. a) Der Wille zur Sprachaneignung muß auf höheren Stufen notwendig zu einer individuellen Wahl der Ausdrucksmittel führen. Das höchste Ziel der Sprachbeherrschung ist der originale Ausdruck selbständiger Gedanken, wodurch die Individualität des Redenden sich in sprachrichtiger Form, aber so, daß die Worte vom Gedanken und nicht der Gedanke von den Worten abhängig ist, an den Tag legt. Schon was die Muttersprache betrifft, ist die Erreichung dieses Ziels eine Sache des Willens und vollzieht sich im Kampf mit dem gemeinsamen Sprachstoff, der unsere Individualität auszulöschen droht. Alle Mitglieder einer Nation haben nicht in gleicher Weise Teil an dem gesamten Sprachstoff; die technische und wissenschaftliche Sprache ist fachlichen Kreisen vorbehalten. Aber auch der Sprachstoff, der dem einzelnen bekannt ist, steht ihm nicht in allen Punkten gleich nahe. Es kommt hier nicht wenig auf die soziale Schicht, wozu er gehört, seinen Familienkreis und seinen Beruf an. Innerhalb der so gezogenen Grenzen wird jeder sich dann wieder eine individuelle Sprache bilden, d. h. nicht Wörter und Wendungen, die nur ihm verständlich sind, weil er ihnen eine von der gewöhnlichen abweichende Bedeutung beilegt, denn dann kann man überhaupt von keiner Sprache mehr reden, sondern einen Kreis von Lieblingsausdrücken, die ihm nach der Art seines Fühlens und Denkens, nach seiner Erziehung und seinen Lebensgeschicken besonders zusagen und seiner Persönlichkeit charakteristischen Ausdruck verleihen. Eine solche Auswahl besonders vorgezogener Wörter und Wendungen ist eine Bedingung für die Geläufigkeit der Rede. Man bemerkt oft bei dem Gebrauch einer fremden Sprache, daß man trotz eines embarras de richesse an Ausdrücken für ein und denselben Gedanken diesen dennoch nicht schnell in befriedigender Weise wiederzugeben vermag, weil die persönliche Wahl, die längst hätte stattfinden müssen, erst jetzt geschehen soll. Ein großer Teil der Sprachfertigkeit beruht eben darauf, daß diese Wahl möglichst früh in großem Umfang vorgenommen worden ist, und zwar nicht zum wenigsten auf dem Gebiete der ganz einfachen Begriffe. Auch darin liegt ein Mangel der Gesprächsbücher, daß sie unmöglich den individuellen Anforderungen gerecht werden können. Man stellt bisweilen darüber Betrachtungen an, wieviel Wörter eigentlich notwendig sind, um den Anforderungen des täglichen Lebens genügen zu können. Ein englischer Kohlenarbeiter wird so z. B. zu

200—400 Wörtern angesetzt, eine Person von durchschnittlicher Bildung zu 4000—6000. Solche Angaben scheinen ganz willkürlich[1]); wenn aber auch die angeführten Zahlen etwas auf sich haben sollten, so kommt es doch in hohem Grade darauf an, aus welchen Wörtern die jeweilige Zahl besteht; man würde kaum eine Auslese vornehmen können, die jedermann befriedigen würde. Jeder einzelne muß selbst wählen.

Diese Wahl kann nur durch den freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache geschehen. Durch diesen wird nicht nur der Sprachstoff befestigt, sondern der Schüler gewöhnt sich daran, vor allem nach denjenigen Ausdrücken zu greifen, die seiner Individualität am nächsten liegen. Diese Wahl muß im fortschreitenden Unterricht durch eine immer freier werdende Behandlung des Stoffes gefördert und dadurch vollendet werden, daß der Studierende sich schließlich dazu zwingt, seinen persönlichsten Inhalt in der Form der fremden Sprache auszudrücken. In der Schule läßt diese letzte Stufe sich ja gewöhnlich nicht erreichen; man muß sich auch in unseren Gymnasien mit einer recht beschränkten Sprech- und Schreibfertigkeit begnügen, die keine tiefere selbständige Gedankenarbeit voraussetzt. Aber dennoch sollten nicht alle Übungen auf der bloßen Wiedergabe des in der fremden Sprache Gelesenen oder Gehörten beruhen. Es sollten auch mündliche und schriftliche Übungen vorkommen, die keine unmittelbar gegebene Grundlage in der fremden Sprache hätten, z. B. die Wiedergabe eines in der Muttersprache vorgelesenen Textes oder Übersetzungen früher geschriebener freier Aufsätze in der Muttersprache. Ferner kann man auch die Schüler einen bekannten Stoff in freieren, selbstgewählten Formen bearbeiten lassen oder denjenigen, die sich dazu berufen fühlen, dann und wann originale Aufsätze zu schreiben erlauben. Überhaupt soll man auf höheren Stufen des Sprachunterrichts bedeutende individuelle Rücksichten nehmen und die Anforderungen an die Arbeit des einzelnen Schülers nicht allzusehr durch das Durchschnittsniveau der Klasse bestimmen lassen.

b) Im allgemeinen muß wohl der Stoff, der für den Unterricht verwendet wird, aus demjenigen Lande geholt werden, dessen Sprache

---

1) Siehe O. Jespersen, Growth and structure of the Engl. language S. 211 ff.

erlernt werden soll. Bei freieren Übungen fragt es sich doch, ob man aus Rücksicht auf die individuelle Wahl des Ausdrucks die Schüler nicht auch darin üben sollte, sich über nationale und persönliche Verhältnisse auszudrücken. In der Praxis kommt es doch vor allem darauf an; denn der Däne hat ja gewöhnlich keinen Grund, dem Franzosen über Paris oder dem Deutschen über Berlin zu berichten.

c) Das Bestreben, den Schüler zu einer individuellen Ausdrucksform zu bringen, kann zwar im kleinen von der ersten Unterrichtsstunde an beginnen. Der Abschluß aber, die Aneignung eines persönlichen Stils, worin das individuelle Bewußtsein zum ungehemmten und klaren Ausdruck gelangt, liegt selbstverständlich weit über das hinaus, was billigerweise vom Unterricht gefordert werden darf, und läßt sich nur als Glied einer selbständigen geistigen Lebensentfaltung erreichen.

## BERICHTIGUNG

S. 165, erste Zeile lies: „von einem Abbild der Welt oder überhaupt von einem geistigen Besitztum von hervorragendem Werte ist jedoch keine Rede.“





